

# FORMACIÓN DE ÉLITES Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN IBEROAMÉRICA (SS. XVI-XXI)

VOLUMEN II

ESPAÑA  
PORTUGAL



JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ  
(COORDINADOR)





# FORMACIÓN DE ÉLITES Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN IBEROAMÉRICA (SS. XVI-XXI)

VOLUMEN II

ESPAÑA  
PORTUGAL



JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ  
(COORDINADOR)

© Los autores

© De la presente edición: Los editores.

**I.S.B.N.:** 978-84-940214-1-1

**Depósito legal:** S. 406-2012

**Título de la obra:** Formación de élites y Educación Superior en Iberoamérica (SS. XVI-XXI).

**Coordinador de la publicación:** José María Hernández Díaz.

**Edición al cuidado de:** José Luis Hernández Huerta.

**Diseño de portada:** José Luis Hernández Huerta e Iván Pérez Miranda.

**Edita:** Hergar Ediciones Antema.

**Realiza:** Gráficas Lope

C/ Laguna Grande, 2 (Pol. Ind. El Montalvo II)

Telfs: 923 19 41 31 - 923 19 39 77

37008 Salamanca

[www.graficaslope.com](http://www.graficaslope.com)

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de esta publicación pueden reproducirse, registrarse o transmitirse, por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea electrónico, mecánico, fotoquímico, magnético o electroóptico, por fotocopia, grabación o cualquier otro, sin permiso previo por escrito de los titulares del Copyright.

## Índice de contenidos

### LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN IBEROAMÉRICA DESPUÉS DE LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL (1945-1990)

Ensino superior, repressão política e memória social no Brasil: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto – 1957/1964 <i>Doris Accioly e Silva</i>	13
«Um torvelinho de experiencias improvisadas». A superlotação de estudantes no ensino superior no Brasil durante os anos 1960 <i>Katya M. Z. Braghini</i>	23
El Instituto de Cultura Hispánica de Madrid y la formación de élites (1946-1977) <i>Francisco Canes Garrido</i>	35
La creación de Departamentos y Institutos de la Ciencia en las universidades brasileñas en la década de 1960: una nueva organización universitaria para la formación de las elites de Brasil <i>Macioniro Celeste Filho</i>	51
Faculdade de Direito de Pelotas/Brasil - considerações em torno de dois contextos: sua origem em 1912 e cinco décadas depois <i>Beatriz T. Daudt Fischer y Valesca Brasil Costa</i>	61
Identidad y militancia. Una versión narrada de cómo el campo «psi» devino carrera y profesión universitaria en la UBA <i>Ana Diamant</i>	71
Universidade Pública Federal no Brasil: Uma construção sem samba e sem carnaval (1960-1980) <i>Elizabeth Farias da Silva</i>	85
A carreira docente na Universidade de São Paulo: princípios e conflitos acerca da questão nos editoriais de Laerte Ramos de Carvalho em o Estado de S. Paulo (1947-1949) <i>Ana Beatriz Feltran Maia</i>	93
Universidad, Educación y Democracia. La política editorial de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina (1986-1988) <i>María del Carmen Fernández Cañón</i>	103
A Educação Superior Brasileira após a Segunda Guerra Mundial: o Regime Militar (1964-1984), a reforma e as influências externas <i>Alexandre Felipe Finza y Claudio Afonso Peres</i>	115

El derecho a la educación superior en la República Argentina. La tradición de gratuidad e ingreso irrestricto y el caso de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974) <i>Sergio M. Friedemann</i>	127
Universidade de Caxias do Sul, Brasil: universidade comunitária e regional <i>Eliana Gasparini Xerri</i>	139
Contacto universitario entre Salamanca e Iberoamérica durante los años cincuenta y sesenta del siglo XX <i>Sara González Gómez</i>	147
Intelectuais e rituais na Academia: as sessões solenes da Faculdade de Direito de Sergipe (Brasil, 1955-1968) . <i>Márcia Teresinha Jeronimo Oliveira Cruz y Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas</i>	159
Historia de uma universidade comunitária: o caso da Universidade de Caxias do Sul, RS, Brasil (1967-2012) <i>Terciane Angela Luchese y Carmen Maria Faggion</i>	171
O papel do Estado e das instituições de ensino superior na formação de professores no Brasil: um reflexo do contexto latino-americano <i>Ivana Elena Michaltchuk</i>	183
O processo de qualificação da formação de professores no ensino superior em Portugal <i>Maria Joao Mogarro</i>	191
La influencia del '68 en la escritura y producción de libros de texto de historia estatal <i>Celia Montes Montañez</i>	201
Fundação educacional de Ituiutaba-Mg: estudo sobre uma instituição de ensino superior <i>Lúcia Helena Moreira Medeiros de Oliveira, Maria Aparecida Augusto Satto Vilela y Vera Cruz de Oliveira Moraes</i>	211
Normalismo rural mexicano en los años cincuenta. De regreso al presente <i>Sergio Ortiz Briano</i>	221
El boliviano Jaime Alfonso Escalante Gutiérrez , profesor de matemáticas en los Estados Unidos <i>Abdón Pari Condori</i>	229
A disciplina de didáctica especial na escola do magistério primário de Lisboa. o exemplo do prof. Moreirinhas Pinheiro <i>Joaquim Pintassilgo y Lénia Cristina Pedro</i>	241
O curso de Geografia da Universidade Federal do Paraná entre 1960 e 1989: a eventual formação de professores em um curso pensado para geógrafos <i>Márcio Wilyans Ribeiro</i>	253
Curso de Especialização para Professores de Iniciação Musical e a formação do professor de música no Brasil nas décadas de 1940 e 1950 <i>Inês de Almeida Rocha</i>	265

El consejo superior de educación pública, suma de la intelectualidad mexicana porfirista <i>María de los Ángeles Rodríguez Álvarez</i>	277
Élites, poder y Universidad. Apuntes para después de una guerra <i>Juan Luis Rubio Mayoral</i>	295
Docentes na câmara dos deputados (década de 1960). O Intelectual-Diletante entre a Educação Superior e a Política Brasileira <i>Saulóber Tarsio de Souza y Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro</i>	305
Aquarela do Brasil: fronteiras público-privado no acesso ao ensino superior brasileiro <i>Maira Tavares Mendes</i>	315
<i>Despolitizar y racionalizar</i> : una élite de dirigentes estudiantiles oficialistas ante la descentralización y fraccionamiento de la Universidad de Chile (c.1974-c.1984) <i>Pablo Toro Blanco</i>	327
A constituição de tradições na formação de professores no Brasil: curso normal e curso de pedagogía (1950-1971) <i>Vera Teresa Valdemarin</i>	335
A vigilância do campo da educação superior no Brasil da Ditadura Civil-Militar (1964-1988): o caso da Delegacia de Ordem Política e Social do Estado do Paraná (DOPS/PR) <i>Jaime Valim Mansan</i>	343
A trajetória do curso de artes plásticas na educação (cape), 1964-1975: formação de professores de artes em Curitiba/PR <i>Adriana Vaz y Rossano Silva</i>	359
Avaliação da educação superior: aspectos históricos sobre o programa de avaliação institucional das universidades brasileiras <i>Renata de Almeida Vieira</i>	367
A Universidade, o ensino secundário e a elite carioca dos anos 1950: uma relação em transformação <i>Miriam Waidenfeld Chaves</i>	377
 <b>LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN IBEROAMÉRICA EN LA ERA DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (1990-2011)</b>	
La historia de la educación en los nuevos grados de Pedagogía de las universidades públicas españolas <i>Yasmína Álvarez González</i>	389
A pesquisa no processo formativo: Universidade Brasileira na sociedade do conhecimento <i>Vera Lucia Alves Breglia</i>	399
A universidade federal brasileira no século XXI: caminhos, atalhos e descaminhos <i>Angelo Brigato Esther</i>	411



¿Lo que bien se aprende no se olvida? Hitos históricos y retos de la Universidad de Guanajuato (México) <i>Cirila Cervera-Delgado, Luis Felipe Guerrero-Agripino, Mireya Martí-Reyes y Sergio Jacinto Alejo-López</i>	419
La construcción del Espacio Iberoamericano de Conocimiento: contexto, estrategia y desafíos para la Enseñanza Superior en América Latina y el Caribe <i>Vanessa Cornut</i>	427
Capitalismo cognitivo y tendencias actuales en la educación superior en México <i>Sofía Corral Soto</i>	439
La pedagogización de la educación superior en Colombia <i>Juan Carlos Echeverri Alvarez</i>	449
Las tensiones del profesor universitario: intelectual, investigador, tutor y gestor. ¿La emergencia de una profesión? El caso de Colombia <i>Guillermo Echeverri Jiménez</i>	459
La Universidad de Málaga: ¿una institución feminista o feminizada? <i>Isabel Grana Gil</i>	469
A universidade na assessoria às comunidades rurais atingidas por barragens no Brasil: reflexões sobre a atuação da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) nas décadas de 1990 e 2000 <i>José Pereira Peixoto Filho y Carolina Rezende de Souza</i>	479
Políticas de formação de professores em nível superior a distância no Brasil e o princípio autonomia <i>Maria de Fátima Rodrigues Pereira, Luís Fernando Lopes y Regiane Banzzato Bergamo</i>	487
Notas para un análisis del futuro de la Universidad Dominicana <i>Lily Rodríguez González</i>	497
Las políticas de evaluación y acreditación en América Latina: el caso de la Universidad <i>Guillermo Ruiz</i>	507
El campo de la formación docente y las tecnologías de información y comunicación -TIC- en Colombia. Transitando de una política global a un asunto pedagógico local: la formación de formadores como unidad hermenéutica de producción de sentido <i>María Eugenia Salinas Muñoz</i>	523
Las políticas de evaluación de las universidades argentinas en los '90 <i>Nora Cristina Salles</i>	541
Formação do pedagogo no BRASIL e o processo de construção da proposta curricular do curso de Pedagogia na UFPR (1996-2011) <i>Cleusa Valério Gabardo y Regina Cely de Campos Hagemeyer</i>	553
A Universidade Católica Hoje: desafio à secularização e novas perspectivas culturais <i>Rosa de Sálvia y Maria Celi Chaves Vasconcelos</i>	563

**HISTORIOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN IBEROAMÉRICA**

Do processo de construção histórica das disciplinas à interdisciplinaridade: um diálogo com Chervel, Goodson e Libâneo <i>Mirtes Rose Andrade de Moura Mariani, Elton Lopes da Silva</i> <i>y Ernaldo Francisco dos Santos</i>	577
História da implantação do ensino superior tecnológico no IFRJ (ex-ETFQ): análise crítica à luz dos conceitos de articulação e proposição de Latour <i>Teresa Braga Branquinho, Roseantony Rodrigues Bonhid</i> <i>y Wagner Francisco Marinbo da Silva</i>	585
Aspectos históricos e curriculares da Formação Superior em Turismo: identidade, função social e qualidade como eixo de sustentação <i>Ana Lúzia Magalhães Carneiro</i>	597
A educação no ensino superior: apontamentos sobre o curso de pedagogia e os fundamentos da história da educação <i>Desiré Luciane Dominschek</i>	609
As pesquisas com intelectuais e os métodos em historiografia da educação <i>Antonio Marcos Dorigão y Maria Cristina Gomes Machado</i>	615
As origens da disciplina história da educação como componente curricular da formação de professores na Europa e América Latina: contexto histórico, finalidades e autores de manuais escolares na transição entre os séculos XIX e XX <i>Geraldo Gonçalves de Lima</i>	625
Entre história e memória: da Escola Normal do Colégio Santa Joanna d'Arc ao curso superior de pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande <i>Rita de Cássia Grecco dos Santos y Francisco Furtado Gomes Riet Vargas</i>	637
As pesquisas em história das disciplinas universitárias no Brasil: alguns aspectos teórico-metodológicos <i>Elienza Aparecida de Lima, Valessa Suellen Alvares Ferreira Sotelo</i> <i>y Fabiana Andreza Lacort Zimmerman</i>	645
Uma reflexão sobre formação de professores para a educação de deficientes visuais por meio de memoriais de formação <i>Fernanda Malinosky e Ivete Maria Baraldi</i>	653
A história da educação superior no Brasil, por meio da história das disciplinas universitárias: em foco, a história das disciplinas de Didática no curso de Pedagogia da Unesp de Marília-SP-Brasil (1977-2004) <i>Rosane Michelli de Castro, Izis de Araújo Rodrigues y Leonardo Marques Tezza</i>	659
Transformaciones y sujetos de la autonomía universitaria en Colombia <i>Leonor Mojica Sánchez</i>	667
Investigaciones sobre libros didácticos en universidades brasileñas: métodos, temas y líneas de investigaciones entre 1980 y 2010 <i>Kénia Hilda Moreira</i>	681
Historia de la Educación 2.0: las TIC al servicio de la docencia y el aprendizaje en la Educación Superior <i>Andrés Payà Rico</i>	695

Os currículos realizados e a formação de educadores: configurações de uma pesquisa educacional no Brasil <i>Danielle Piontkowsky</i>	703
La construcción de la memoria histórica de la Escuela Normal Profr. Serafín Peña de Montemorelos N.L. <i>Francisco Valdemar Ramos Peña, Martha Samira Rodríguez Rodríguez y Rusbelina González Padilla</i>	715
Flexibilização Curricular no Ensino Superior: uma alternativa para fugir do modelo elitista de 1934 <i>Uilma Rodrigues de Matos</i>	725
A produção acadêmico-científica brasileira sobre literatura infantil e juvenil e a constituição de um campo de investigação <i>Fernando Rodrigues de Oliveira</i>	739
Ações afirmativas na Univerisdade Estadual de Feira de Santana: desafios ao Ensino Superior <i>Maria de Lourdes Haywanon Santos Araujo, Sandra Nivia Soares de Oliveira y Washington Almeida Moura</i>	749
Possibilidades da imprensa espírita enquanto fonte para a história da educação: a ciência e a religião na elite brasileira oitocentistas <i>Alessandro Santos da Rocha</i>	761
A historiografia da fundação da Faculdade de Medicina de Sergipe: o que diz as fontes <i>Patrícia de Sousa Nunes Silva y Raylane Andreza Dias Navarro Barreto</i>	769
Considerações sobre a produção acadêmico-científica brasileira sobre formação de professores (1876-2011) <i>Thabatha A. Trevisan, Bárbara C. Pereira y Agnes I. D. Moraes</i>	781

## La educación superior en Iberoamérica después de la Segunda Guerra Mundial (1945-1990)





## **ENSINO SUPERIOR, REPRESSÃO POLÍTICA E MEMÓRIA SOCIAL NO BRASIL: A FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO (1957-1964)**

**Dóris Accioly e Silva**

e-mail: [daccioly@usp.br](mailto:daccioly@usp.br)

(Universidade de São Paulo. Brasil)

Este trabalho busca analisar alguns aspectos da experiência político-pedagógica transcorrida na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, no oeste do Estado de São Paulo, Brasil, entre 1957 e 1964<sup>1</sup>. Dentre os aspectos importantes que tal experiência desenvolveu encontram-se a alfabetização de trabalhadores rurais e urbanos, pelo método Paulo Freire, a gestão paritária de alunos e professores no departamento de Pedagogia, a preocupação com a formação de professores que tivessem ao mesmo tempo visão da realidade socioeconômica e cultural regional ao lado de uma visão de mundo abrangente e universalista.

A ruptura realizada pela prática universitária na mencionada faculdade, com relação ao ensino acadêmico da época e mesmo da atualidade, envolve a recusa das hierarquias tradicionais professores-alunos-funcionários, a intensa participação dos alunos nas decisões departamentais, inclusive na escolha de programas de curso, a criação pelos alunos de teatro, cineclubes, produção poética, o que significava a permanência quase diuturna de docentes e discentes nas dependências da faculdade. Outro aspecto original da experiência aqui estudada foi o envolvimento e o apoio da faculdade ao movimento de luta política de camponeses da localidade de Santa Fé do Sul, próxima à cidade de São José do Rio Preto, que foram abrigados por alguns dias, na própria instituição de ensino superior. O departamento de Pedagogia foi gerido paritariamente por professores e alunos, caso único na Universidade brasileira. O professor de alemão, Arnold Von Buggenhagen, criou um método de ensino baseado em cores diversas para a organização de verbos e vocábulos e ensinava simultaneamente alemão e a filosofia de Hegel.

É importante sublinhar a crescente repulsa das camadas dominantes da cidade de São José do Rio Preto tanto às rupturas intrainstitucionais quanto às práticas políticas de apoio aos movimentos de trabalhadores rurais

e urbanos realizados pela faculdade. O corpo docente era constituído por jovens professores recém formados pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo – USP. A faixa etária desses professores era muito próxima à dos alunos, o que talvez tenha sido um fator de identificação entre docentes e discentes. Três departamentos deram origem ao perfil inicial da Faculdade de Rio Preto: História Natural, Letras e Pedagogia. Coube aos dois últimos departamentos as iniciativas ousadas já mencionadas, seguindo um projeto crítico da estrutura burocrática e hierárquica vigente na própria Universidade de São Paulo. Um dos mentores desse projeto libertário foi o sociólogo Wilson Cantoni, apoiado por uma plêiade de intelectuais cujas preocupações eram voltadas às possibilidades de transformação social, econômica, política, educacional e cultural do Brasil.

A efervescência vivida pela Faculdade de Filosofia (FAFI) de Rio Preto, suas práticas inovadoras no campo pedagógico/político, seu envolvimento com as lutas mais avançadas de sua época, quer no campo educacional, quer no campo social, (como a participação na Campanha Nacional pelo Ensino Público e Gratuito, o apoio à fundação de inúmeros sindicatos de trabalhadores rurais e urbanos), ocasionaram a violenta repressão policial advinda com o Golpe Militar de 1964, o que ocorreu já no primeiro dia do golpe, 1º de abril de 1964.

Inaugurava-se um processo que iria mudar o caráter daquela faculdade, a vida de inúmeros de seus alunos e docentes, abrindo o período de repressão política que o golpe desencadearia não apenas sobre outras instituições de ensino mas também sobre sindicatos, imprensa, organizações culturais, associações e movimentos sociais de variada natureza e diversas matizes ideológicas. Nasciam os «anos de chumbo» da recente história brasileira, prolongados até o final dos anos de 1970, recrudescidos entre 1968 e 1975 com a tortura e a morte de dezenas de militantes, intelectuais e trabalhadores que se opuseram ao Regime Militar.

O que haveria de singularmente ameaçador nas práticas e concepções daquele grupo de jovens professores e alunos, na perspectiva dos novos donos do poder? Quais as razões da imediata repressão àquela faculdade do interior paulista, o primeiro instituto Isolado de Ensino Superior do Estado de São Pulo, em atividades desde 1957? Questões cujas respostas foram apontadas acima e percorrem este texto.

O interesse por esse tema advém de minha experiência no magistério oficial e no ensino privado por muitos anos e a preocupação teórico-prática com os problemas da educação brasileira. Dentre estes últimos, a relação entre educação e poder, a questão educacional no capitalismo monopolista e qual o papel que a escola poderia desempenhar num projeto de justiça social e emancipação de sujeitos sociais. Haveria ainda algum lugar para um compromisso político dos educadores com um horizonte libertário? Em que medida a prática docente poderia contribuir para aproximar esse horizonte?

Como trabalhar para que o conhecimento possa realmente tornar-se instrumento de liberdade e não de opressão? Eis algumas das instigações que impulsionaram o estudo da experiência da Faculdade de São José do Rio Preto, abortada pelo Golpe Militar de 64.

Os aspectos focalizados por este trabalho vieram à tona por ocasião dos depoimentos gravados com 15 dos ex-professores e 14 dos ex-alunos da instituição. São eles, especialmente, a participação paritária dos alunos nas decisões do departamento de Pedagogia, a horizontalidade da relação professores-alunos, o compromisso político com a luta dos trabalhadores, a relação apaixonada e libertária com o saber, unindo rigor intelectual, conhecimento humanístico e científico, estudo da realidade regional e das questões universais. Um dos aspectos fortes da experiência analisada foi a preocupação em formar professores para o ensino secundário, com as características já pontuadas. A centralidade de Wilson Cantoni na experiência aparece reiteradas vezes.

Foram entrevistados também o historiador da cidade, Roberto do Vale, Marli Cantoni, viúva do professor Cantoni e o nosso grande educador Paulo Freire, que falou sobre seus amigos Wilson Cantoni e Ernani Maria Fiori, com os quais conviveu no exílio.

Além do trabalho com história oral, a base metodológica deste estudo também abrangeu a pesquisa no arquivo do jornal Diário da Região, de São José do Rio Preto, do período estudado, para acompanhar a atmosfera local durante os acontecimentos e confrontar com os depoimentos.

Atravessando reflexões emergidas ao longo do trabalho, pulsa a questão da memória enquanto fenômeno social, coletivo, tal como analisou Halbwachs (1952). A memória como ponto de encontro, de cruzamento das subjetividades e da história, como dimensão psicossocial.

Segundo Halbwachs, o passado não pode ser recuperado «tal como foi», como o queria Bergson, pois o tempo nos transforma a todos e essas alterações modificam o passado sob a luz singular do presente:

«(...) tout ce qu'on peut dire, c'est que les souvenirs, comme les autres images, imitent quelque fois nos états présents, lorsque nos sentiments actuels viennent à leur recontre et s'y incorporent» (Halbwachs, 1952, p. 27)

Há uma interessante afinidade entre a complexa compreensão da memória em Halbwachs e a relação passado-presente em Benjamin (apud Matos, 1991, p. 151), para quem «é o presente que ilumina o passado; porque os acontecimentos do passado ou seus fragmentos só ascendem a uma legibilidade em um espaço e um tempo determinados e não necessariamente no instante que os viu nascer».

Ressalta-se a concepção de intelectual no sentido sartreano<sup>2</sup>, como aquele que ultrapassa os limites de sua própria condição de especialista do



saber técnico para engajar-se num projeto de libertação social (Sartre, 1994). Esta noção é complementar à de Chomsky (1994), que, em entrevista ao jornal Folha de São Paulo disse:

«Se você chama de intelectuais as pessoas que são reconhecidas e admiradas como tais, eles são aqueles que vão servir ao poder. (...) Os intelectuais devem se engajar pelos pobres e oprimidos, como os padres da América Central. É o meu modelo de intelectual. É verdade que estão sendo assassinados, mas estão fazendo a coisa certa».

Ao lado dessas visões, a de Tragtenberg (1979), em «A Delinquência Acadêmica», cujo impacto despertou reflexões críticas dentro e fora da vida universitária:

«A crise da universidade reflete a crise da sociedade global, produzindo contraditoriamente dois tipos de intelectual. O intelectual orgânico da burguesia, organizador da hegemonia burguesa, a qual por mediação da universidade inculcará as formas de sentir, pensar e agir da classe dominante como sendo 'naturais' e 'normais'; e o intelectual crítico, que em épocas de ascensão do movimento de massas pode legitimamente representá-los» (Tragtenberg, 1979, p. 15).

O nascimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto ligou-se ao processo de «deslocamento dos canais de ascensão», por um lado e também responde ao desejo de controle das famílias da região que, segundo depoimento dos profs. Casemiro dos Reis Filho e Flávio Di Giorgi, «não queriam que seus filhos fossem tornar-se comunistas na Universidade de São Paulo, USP da capital». Dado ideológico não desprezível e que também pode ser explicado, em parte, pelo processo de transformações sócio-econômicas e culturais que se desenrolava no período, como esclarecem Whitaker (1981) e Cunha (1975). A questão do anti-comunismo integra todo o quadro político do momento. Remete-se à Guerra Fria e à influência norte-americana no Brasil pós-guerra e à relação interna de conflitos de classes. O Golpe de 64 é a expressão desses embates, Lembra Whitaker (1981, p.63) que o «deslocamento dos canais de ascensão» é composto de urbanização e industrialização para certos setores da sociedade e por outro lado, de desagregação da sociedade patrimonialista de origem rural. De uma geração para a outra, ocorre a passagem de grupos, do sistema patrimonialista para o urbano industrial. Isto sugere a perda de dados culturais anteriores à modernização, por não se ajustarem aos problemas de uma sociedade marcada pela tecnologia, pela burocratização e pela secularização.

Cunha (1975, p.44) aponta a raiz do processo de expansão da demanda do ensino superior nas metamorfoses ocorridas na economia brasileira a partir dos anos de 1950:

«(...) pelo fato de ser cada vez mais difícil às camadas médias ascenderem socialmente via poupança, investimento e reprodução de capital pela instalação/ampliação de negócios próprios, e por ser cada vez mais necessário conquistar graus escolares mais elevados a fim de obter promoção dentro das hierarquias ocupacionais,

houve uma crescente demanda de escolarização em todos os níveis, já a partir da década de 1950. Essa busca sistemática e cada vez mais intensa de escolarização se dá porque através dela é possível conquistar um requisito da ascensão social. A conquista de graus escolares cada vez mais elevados não garante, mas permite que se postule a ascensão social nessa nova fase».

O autor observa que o processo de concentração de capital, renda e mercado intensifica-se a partir de 1964. Lembra também, como consequência do fenômeno de expansão do ensino superior, tal como se deu, a recomposição dos mecanismos de discriminação. Para Whitaker, a intensa procura educacional, num dado momento, pode indicar não tanto uma busca de ascensão das classes médias, mas de manutenção de posições sociais já conquistadas.

Através do jornal «O Diário da Região», de São José do Rio Preto, de 1957, pode-se acompanhar a mobilização de estudantes, políticos, autoridades, exigindo a abertura das atividades da faculdade, que fora criada há dois anos.

A prática do grupo pioneiro de ex-professores e ex-alunos da Faculdade de Rio Preto desenha-se mais ou menos nitidamente através desses traços pincelados por Sartre, Chomsky e Tragtenberg. O perfil paradigmático foi, conforme mencionado, Wilson Cantoni, exilado em 1964 e falecido em meados da década de 1970. Sobre ele escreveu a educadora argentina Isabel Hernández, em carta belíssima a mim enviada em 1986:

«Cantoni foi um revolucionário, de um tipo que não mais encontramos. Era inteiramente generoso, capaz de dar tudo o que tinha aos outros. Amava os pássaros e a música. Uma de suas maiores tristezas era lembrar que a polícia havia queimado seu viveiro de pássaros, em Rio Preto».

Cantoni e Isabel Hernández trabalharam juntos no Chile, durante o governo de Salvador Allende, na alfabetização de índios Mapuche. De lá fugiram para escapar à morte, devido ao Golpe Militar de 1973. Cantoni, já trabalhando na UNESCO, foi para a Costa Rica, onde participou de uma reforma universitária na qual utilizou muitas das concepções e práticas de Rio Preto, conforme depoimento de sua viúva, Marli Cantoni. Antonio Candido, no livro «Recortes» (1993), lembra seus encontros com Cantoni nas atividades do Partido Socialista Brasileiro. Hernández (1981) dedica seu livro «Educação e Sociedade Indígena» a Wilson Cantoni e seus companheiros. Wefort (1980) oferece em livro «O Populismo na Política Brasileira» à memória de 'don' José Medina Echevarria e de Wilson Cantoni, por suas lições de vida e liberdade. Outra importante referência a Wilson Cantoni é à intensa participação da Faculdade de Rio Preto na famosa «Campanha em Defesa da Escola Pública» de 1961, encontra-se no livro «Estado e Miséria Social no Brasil (Vieira, 1983).

José Aluysio dos Reis, um dos pioneiros da faculdade de Rio Preto lembra em entrevista:

«A cidade esperava dos professores uma postura convencional, tradicional. E que a gente assumiu até certo momento. A partir de certa altura, não suportamos mais. Então é evidente que começou a nascer um problema de relacionamento com a cidade. Houve também um certo ressentimento dos professores da cidade, manifestado em intrigas, na medida em que eles se consideravam os intelectuais da cidade e não foram aproveitados na faculdade. (...) O importante é que nós conseguimos juntar a atividade pedagógica com a atividade política, entender que o trabalho científico e o de ensinar são inseparáveis, e abertos ao mesmo tempos. Existe um princípio de autoridade, nascido do próprio trabalho do professor e pesquisador, mas não de autoritarismo».

A repressão à Faculdade de Filosofia de Rio Preto atingiu muitos outros de seus professores e alunos, com a violência direta e indireta: o prof. Franz W. Heimer foi torturado no Departamento Estadual de Ordem Política e Social – Deops de São Paulo; o prof. Maurício Tragtenberg teve que arcar com dois atos institucionais que por muitos anos o impediram de lecionar em qualquer instituição de ensino mantida pelo Estado; o prof. Newton Ramos de Oliveira precisou acionar o Estado para tardiamente poder assumir o cargo de diretor de Escola Secundária Estadual, para a qual havia sido aprovado em concurso público. Outros tiveram suas vidas e profissões truncadas por muito tempo: Casemiro dos Reis Filho, Orestes Nigro, Rodolfo Azzi, Ledercy Gigante, Rui Quirino Guimarães, Flávio Di Giorgi, José Aluysio dos Reis Andrade, Fernando de Carvalho, entre outros. O prof. Casemiro Reis, por exemplo, foi sobreviver vendendo enciclopédias. Alguns conseguiram sair do Brasil, como Cantoni, Michel Löwy, Norman Potter. O primeiro só pode regressar para morrer, vítima de câncer, em meados de 1970. O segundo foi para Paris estudar com Lucien Goldmann e por lá ficou, no *Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS)*. O terceiro havia sido assessor do ministro Almino Affonso no Ministério do Trabalho, Governo Goulart. Não conseguindo trabalho no Brasil após o golpe, foi para os Estados Unidos e lá lecionou em algumas universidades, como a de Austin, no Texas. E lecionou Cultura Brasileira, em Heidelberg.

Um dos mais significativos atores/autores da experiência de Rio Preto, Flávio Vespasiano Di Giorgi, professor de língua e literatura latina, que, quando preso em Rio Preto, alfabetizava guardas na prisão, lembra, referindo-se à relação da faculdade de Rio Preto com o movimento camponês:

«Bem, nesse ínterim, estava havendo o movimento dos camponeses de Santa Fé do Sul, liderados por Jofre Correia. Perseguido, acuado, reprimido, o pessoal do Jofre veio pedir apoio à nossa turma em Rio Preto. E vieram 40 camponeses, a cidade ficou em pânico quando viu aqueles camponeses chegando. Isso em 1961... Vieram até pedir comida, eles não tinham nada. E a faculdade tinha mudado de prédio, estava no prédio de um antigo hospital espírita, ainda havia no andar de baixo um número enorme de camas (...) e nós os abrigamos lá. Foi o pânico na cidade, disseram que nós estávamos apoiando o movimento dos camponeses. Acontece que estava marcada para a noite seguinte uma palestra importante do Cantoni sobre a luta contra a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Toda a cidade havia sido

convidada. E o Cantoni achou por bem convidar os camponeses. E foram os 40 camponeses do Jofre para lá também, ficaram todos de pé, à direita, e era impressionante aquele batalhão de 40 homens, mãos calejadas, faces sofridas, roupas humildes, botas, chapéus».

O ex-aluno Edward Lopes, depois professor na Universidade Estadual Paulista, UNESP, referindo-se aos seus professores da Faculdade de São José do rio Preto lembra que

«(...) eles ensinaram a gente a viver em plano de igualdade, é por isso que eu penso muito neles em termos de amor. Você não pode amar nem o escravo, nem o senhor, nem o superior, nem o inferior; você tem que amar aquele que você toma como seu igual».

Esses são alguns exemplos ilustrativos das marcas que a repressão deixou nos trajetos do grupo pioneiro da faculdade de Rio Preto, discentes e docentes. Os entrevistados revelam com muita serenidade em suas falas, entusiasmo pela experiência vivida na faculdade e atitude resistente e crítica diante dos acontecimentos. Configura-se aqui a noção de sujeito autônomo, tal como a define Morin (1996, p. 57-58):

«Nós vivemos em sociedade onde a autonomia do sujeito como tal, emerge a partir do momento em que ela faz uma escolha de seus valores – os elege e, nesse momento, leva-os consigo e se identifica com eles. Eu diria que a tomada de consciência não pode ser, por si mesma, um ato de princípio ético. (...) É uma tomada de consciência em permanente conflito, que somente podemos evitar fazendo apostas incertas e aleatórias, o que volta a nos trazer sempre a nossa condição de sujeito, que é a de viver na incerteza e no risco».

Tal noção de sujeito dialoga com a visão de Walter Benjamin, lembrada por Olgária Matos, sobre a história como labirinto, na qual não há um único sentido para os acontecimentos ou um só desfecho:

«Quando Benjamin fala que a história é labirinto, (...) significa ser necessário aprendermos a nos desfazer de uma racionalidade analítica de controle, de previsão estrita dos acontecimentos, pois a dedução tem como seu principal rival os acasos da história, a indeterminação inesperada que cria os labirintos, bifurcações onde nada é indício de boa direção. É preciso uma racionalidade capaz de transformar augúrio fatal num presságio favorável, o que é a obra da presença de espírito» (Matos, 1001, p. 154.155).

Os sujeitos da experiência aqui estudada souberam transformar augúrio em presságio, acionando a presença de espírito. Talvez por isso não tenham desenvolvido o ressentimento. A imensa maioria dos protagonistas manteve suas práticas e seu ideário ao longo de suas vidas, dedicadas à educação emancipadora. A experiência da Faculdade de Filosofia de São José do Rio Preto, no período aqui estudado, mostra que é possível um outro caminho político-pedagógico na educação escolar, inclusive no ensino superior, pois foi interrompida não por incapacidade interna a ela mesma, mas pela ação repressora externa. Legado que nos deixa muitas e fecundas reflexões para pensarmos a universidade hoje.

## Referências bibliográficas

- CANDIDO, Antonio. A educação pela noite e outros ensaios. São Paulo: Ática, 1989.
- \_\_\_\_\_. Recortes. São Paulo: Cia das Letras, 1993.
- CHOMSKY, Noan. Entrevista. Jornal Folha de São Paulo, São Paulo, 09 de outubro de 1994.
- CUNHA, Luis Antonio. A expansão do ensino superior: causas e consequências. Revista Debate e Crítica. São Paulo, n.5, p.27-58, 1975.
- HALBWACHS, Maurice. Les cadres sociaux de la mémoire. Paris: Puf, 1952.
- HERNÁNDEZ, Isabel. Educação e Sociedade indígena. São Paulo: Cortez, 1981.
- MATOS, Olgária. Memória e história em Walter Benjamin. In: CUNHA, M. (org). O direito à memória. São Paulo: Secretaria de Cultura, 1991.
- MORIN, Edgar. A noção de sujeito. In: SCNITZMAN, D.F.(org) Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p.51-62.
- TRAGTENBERG, Mauricio. A delinquência acadêmica: o saber sem poder e o poder sem saber. São Paulo: Rumo, 1979.
- WHITAKER, Dulce. A análise de entrevistas em pesquisas com histórias de vida. Cadernos do CERU. São Paulo, v.2, n.11, p. 147-158, 2000.

**Notas:**

<sup>1</sup> Este artigo é uma homenagem aos ex-professores e ex-alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, protagonistas dos episódios aqui abordados e cujos depoimentos gravados são a fonte principal de informações deste artigo.

<sup>2</sup> Quando Sartre e Simone de Beauvoir estiveram em Araraquara, no interior paulista, na década de 1960, a Faculdade de Rio Preto compareceu em peso para ouvir os filósofos. Quem os saudou, em francês, foi a aluna Elena Andreolli, de Rio Preto, que mais tarde tornou-se professora universitária na França. Hoje falecida.



# «UM TORVELINHO DE EXPERIÊNCIAS IMPROVISADAS»: A SUPERLOTAÇÃO DE ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL DURANTE OS ANOS 1960

Katya M. Z. Braghini

e-mail: katya.braghini@yahoo.com.br

(Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)

## Introdução

No texto « O espectro da Revolução» o historiador inglês Tony Judt fez uma análise sobre a juventude europeia nos anos 1960. De acordo com o pesquisador, aquela geração não só via o mundo novo, como todas as outras gerações passadas, mas viam um mundo novo e jovem. Os jovens estavam em todos os lugares (2007, p. 48).

A maioria dos europeus, até a década de 1960, nunca tinha entrado numa escola secundária. Segundo Judt (2007), após a década de 1950 houve o crescimento do número de estudantes que pleiteavam vagas pelas universidades européias e essa incursão no ensino superior teria demonstrado como as universidades estavam despreparadas para absorver esse contingente estudantil.

Nas universidades, ao final da década de 1960 «tudo vivia lotado» : salas de aula, bibliotecas, refeitórios, dormitórios etc., e a «qualidade da experiência acadêmica» não acompanhava o ritmo da demanda estudantil. Ainda que a maioria dos jovens europeus não fossem estudantes, a superlotação das universidades foi uma realidade (2007, p. 50). O pesquisador demonstrou que, numa época de crescimento econômico e prosperidade, o maior problema enfrentado pela Europa, «não era como alimentar, vestir, dar moradia ou empregar o número crescente de jovens, mas como educá-los» (Judt, 2007, p. 48)<sup>1</sup>.

Em outras palavras, Judt (2007) nos demonstrou que o crescimento demográfico juvenil impactou o sistema de ensino europeu, mas, além disso, se antes a universidade estava aparelhada para formar um grupo restrito de pessoas, nesse período essa instituição passou conviver com a ideia de formar grandes públicos. Essa nova realidade nos faz pensar sobre os movimentos



sociais, políticos e educacionais que foram necessários para a adequação do ensino superior para a formação em massa.

No Brasil no final dos anos 1960 foi possível detectar a questão da superlotação universitária como fenômeno escolar, a partir da história dos «excedentes». Excedentes eram os candidatos que obtinham a média nos vestibulares, mas não conseguiam se matricular nas escolas de nível superior, pois o número de aprovados excedia ao número de vagas disponíveis. Não raro, nos anos 1960, as manifestações juvenis no Brasil tocavam nesse assunto e parte das movimentações estudantis daquele período estava diretamente relacionado com esse «ponto de estrangulamento» na trajetória escolar dos estudantes brasileiros: havia muitos jovens e poucos postos universitários a oferecer.

Ao estudar a juventude nos anos 1960-1980 no Brasil foi possível detectar que os manifestos estudantis eram estimulados, também, pelos problemas relacionados à sua própria trajetória educacional. Os estudantes tornaram-se vozes contrárias à ditadura militar, mas também, anunciaram um entrave no fluxo escolar brasileiro, na transição do ensino médio para o ensino superior, sobre o qual falaremos neste trabalho. Analisar, as diferentes camadas de interesses dos discursos que perceberam a superlotação universitária, apresentando as dificuldades relacionadas à distribuição dos estudantes ao término do Ensino Médio é o objetivo deste trabalho. Será dada ênfase à condição do aluno «excedente», porque a falta de vagas para os estudantes no ensino superior brasileiro é um assunto célebre na bibliografia referente ao movimento estudantil.

Essa comunicação é uma discussão retirada de uma tese de doutorado que observou os discursos proferidos em veículos de comunicação (periódico educacional, jornais, documentos diversos) que, à época, mantinham uma tendência conservadora diante dos manifestos estudantis. Primordialmente foram analisados os documentos produzidos pela Editora do Brasil, principalmente uma revista educacional por ela produzida, a *Revista da Editora do Brasil S/A* (EBSA)<sup>2</sup>. Outras fontes de informações, registradas no lote principal lote de documentos foram acrescentadas a este trabalho, tais como artigos de jornais e leis atinentes ao tema (Braghini, 2010).

## **A entrada de estudantes no ensino superior brasileiro nos anos 1960**

A Revista da Editora do Brasil S/A (EBSA) dizia que as manifestações estudantis apresentaram os sintomas daquilo que a própria *Revista*, chamou de «torvelinho de experiências improvisadas» durante a passagem do Ensino Médio para o Ensino Superior brasileiro (Gomes, 1968, p. 2). Situações «improvisada» parecem definir as condições como os jovens adentravam a universidade no Brasil naquele período: às vezes conseguiam a vaga, mas não conseguiam se matricular. Caso conseguissem se inscrever, encontravam uma universidade lotada, não raro, desaparelhada.

A afluência de estudantes no ensino superior do Brasil em 1960 cresceu como podemos perceber pela tabela abaixo. De acordo com os dados apresentados houve aumento tanto no número de matrículas das instituições públicas, quanto nas escolas privadas, estas com menor procura<sup>3</sup>.

Tabela 1: Número total de Matrículas no Ensino Superior (1956 e 1960)

Anos	Total de Matrículas	Instituições	
		Públicas	Privadas
1956	78.659	40.297	38.362
1960	95.691	53.624	42.067
% de crescimento entre 1956-1960	21,65	33,07	9,66

\*Incluem as Federais, Estaduais e Municipais.

Fonte: Sinopse Estatística do Ensino Superior. Ministério da Educação e Cultura, 1965. pp. 6-7.

No Brasil, a questão da aglomeração de estudante às portas do ensino superior parece ter sido uma herança advinda do ensino médio, principalmente a partir de um dos seus segmentos, o ensino secundário, que também carecia de vagas. O fluxo dos alunos ao longo das séries, a questão da aprovação e reprovação dentro das escolas e a articulação do ensino médio ao superior causaram preocupação em alguns veículos de comunicação em massa nas principais capitais brasileiras. A aceleração do aluno, para que ele não ficasse retido no ensino médio e terminasse o curso rapidamente, se tornou um assunto importante.

A ideia de desobstruir a «passagem» de alunos ficou transparente nas reações a respeito de um ato da Diretoria do Ensino Secundário, em 1963. Causou reações, tanto a favor como contrárias à ordem, uma circular do diretor Gildásio Amado permitindo aos alunos a chance de prestar exames de segunda época em até quatro disciplinas, para que fossem evitadas as retenções de final ano. De um lado, o *Jornal do Commercio* dizia que a «necessidade de facilitar o ensino» significava rebaixar os padrões de estudo<sup>4</sup>. Já para o *Diário de Notícias*, conceder a chance para que os estudantes pudessem fazer exames de segunda época era «perfeitamente justo e normal», pois a «perda de um ano de um ano letivo», segundo o autor, repercutia «consideravelmente em todos os orçamentos»<sup>5</sup>.

Seja como for a realidade era que, de um grupo de 1000 estudantes, com 12 e 18 anos, 11,5 concluíram a 4<sup>o</sup> série do nível médio, 5,5 concluíram a 7<sup>a</sup> série do mesmo nível e apenas 2,29 alcançaram o nível superior de educação (Realidade, 1967, n<sup>o</sup> 18). Como podemos muitos alunos eram reprovados ao longo do fluxo escolar, poucas eram as vagas, e a ideia de aceleração dos estudantes ao longo da seriação foi tornada válida.

É necessário considerar que em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n<sup>o</sup> 4.024, de 20 de dezembro de 1961), em seu artigo

79, estabeleceu a equivalência de todos os cursos de nível médio, ao determinar que todos os concluintes deste curso prestassem o vestibular, sem a necessidade de complementação de matérias, condição especificada em leis anteriores, promulgadas durante os anos 1950<sup>6</sup>. Essa decisão pode ser considerada o término de uma condição histórica que elitizava o aluno do ensino secundário, já que somente ele, entre 1942 até 1961, podia pleitear, livremente, uma cadeira na universidade<sup>7</sup>.

Em outras palavras havia tanto a preocupação sobre a organização dos estudantes, horizontalmente, ou seja, dentro das instituições, de forma que houvesse vagas suficientes para captá-los; quanto uma inquietação com a trajetória vertical do aluno, ao longo da seriação, já que a intenção era evitar retenções de estudantes ao longo das séries. Nos casos apresentados foi possível perceber um interesse em conduzir os alunos de forma mais acelerada para a próxima etapa de escolarização dada à aglomeração de alunos que era sentida no ensino secundário brasileiro. Essa aceleração, associada às leis que, paulatinamente, admitiram estudantes de todos os ramos do ensino médio no ensino superior, teria resultado no acúmulo de estudantes às portas da universidade.

Outra matéria mais polêmica sobre a falta de vagas, principalmente no ensino secundário, surgiu a partir da discussão do dispositivo Lacerda que pedia a concessão de bolsas de estudo voltadas ao ensino privado, mas pagas com dinheiro público. A despeito de o ensino privado ser beneficiado por dinheiro público, nos discursos analisados, soava bem intencionado o custeio «parcial» dos estudos de nível médio, nas escolas particulares, de modo que fosse aumentado o número de vagas. De acordo com os cálculos apresentados «elevaram-se a mais de 50 mil as oportunidades oferecidas pelo Estado, de matrículas nas escolas de ensino médio» (EBSA, 1962, p. 36)<sup>8</sup>.

Na universidade havia, segundo a os dados colhidos da revista *Realidade*, 160 mil jovens e esse montante representaria menos de 2% da população entre 19 e 25 anos<sup>9</sup>. Como veremos a seguir, mesmo com menos de 2% dos jovens rumando à Universidade, a sua continuidade dos estudos na não seria facilitada, nem havia a garantia de que ela se concretizaria.

Em primeiro lugar, havia a questão das finanças. Nos anos 1960 a quantia acumulada para a ampliação das universidades parecia insuficiente e o dinheiro orçado para a Educação era distribuído, segundo os discursos, de forma desequilibrada.

O então Ministro da Educação, Flávio Suplicy de Lacerda, em 1964, reclamava sobre uma grande despesa da União com a federalização de escolas e universidades e que o dinheiro seria escasso para amenizar os problemas em curso (EBSA, 1962, p. 45).

O reitor licenciado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, prof. Eliseu Paglioli, tentou explicar o gasto com a federalização do ensino superior brasileiro em um Fórum de Reitores, em Curitiba, jogando o foco para o inchaço de alunos, chamando-o de «inflação universitária». Essa «inflação» fez abrir estabelecimentos isolados e privados de ensino superior por toda a parte, mas, logo depois, essas escolas lançavam o «pedido de federalização» com vista à sua manutenção pelos cofres públicos. Grande parcela do orçamento da União teria sido usada nesse processo que vertia instituições particulares em escolas federais e públicas.

Por esse motivo, havia nos discursos publicados em EBSA uma associação direta entre os problemas do ensino superior com outros níveis de ensino. Segundo esse periódico, grandes quantias eram lançadas nas Universidades dando privilégio a uma elite intelectual (alunos e professores), enquanto outros segmentos de ensino ficavam à mercê da falta de dinheiro. Na época, essa tensão ainda era reforçada pelo jargão: «O governo gasta pouco com a Educação», e «como emprega mal o pouco que gasta» (EBSA, 1962, p. 1)<sup>10</sup>.

Na análise do professor Paglioli, já anunciada acima, o volume de alunos às portas da Universidade evidenciava que os professores universitários, catedráticos, não abririam mão de seu *status*, nem dos «recursos financeiros» de modo a beneficiar os outros ramos de ensino (EBSA, 1963, p. 36). Da parte do reitor, surgiu a ideia de bloquear a passagem de alunos para o ensino superior, jogando ênfase em uma educação de nível médio. À respeito de uma suposta impossibilidade de o ensino superior comportar os pleiteantes foi lançada a ideia de distribuí-los pelos diversos ramos do nível médio, para que o volume de interessados no ensino superior fosse amenizado. O ensino médio profissionalizante foi tornado uma bandeira de luta e, em meados da década de 1960, foi iniciada a defesa pela distribuição de alunos por esse tipo de ensino, visto como terminal. Segundo essa tese, aptidões seriam desenvolvidas e o aluno poderia assumir, imediatamente, a sua posição na vida, e não necessariamente, procuraria o curso superior<sup>11</sup>. Além disso, seria amenizada a carga de prestígio do ensino secundário, pois socialmente, o imaginário em torno dele ainda mantinha a égide de ensino voltado para a elite dirigente.

Também da parte da Universidade houve movimentos que buscavam refrear a entrada maciça dos jovens no ensino superior. Dantas (1997) nos conta o caso a Universidade de São Paulo (USP) que buscava impedir a entrada de alunos despreparados por conta das «deficiências do ensino secundário». De acordo com a pesquisadora, como o Governo não resolveria, em curto prazo essas «deficiências», caberia às universidades definir esquemas «compensatórios» para proteger seus cursos e instituições e, com isso, manter o *status* de local do saber (Dantas, 1997, p. 27).

Barrar os estudantes, responsabilizando-os pela massificação da Universidade foi uma tendência percebida pelo jornalista do *Jornal do Brasil*, Car-

los Flexa Ribeiro, em março de 1967. Pensando na «educação em falência», para criticar a crise política, o jornalista refletiu sobre o prolongamento de «pontos clássicos de estrangulamento» no sistema de ensino do Brasil, que ficaram mais aparentes à medida que a procura pelos três níveis de ensino aumentou, e a escola tornou-se uma «aspiração generalizada»<sup>12</sup>. Para o autor os responsáveis pela existência desses pontos de estrangulamento eram: a) os políticos, que faziam uso do «tráfico político dos recursos da educação, para fins eleitorais e de carreira»; b) a classe média e alta que exigia dos filhos o título de doutor; c) o magistério oficial de ensino superior, «na sua parte menos disposta às mudanças»; d) na parcela dos estudantes «profissionais» que usavam as vagas para fins políticos enquanto outros poderiam usar a vaga para estudar; e) na imprensa de «oposição» que protegia o regime de educação por «super-proteção», modo como a classe média abastada educava os seus filhos».

A questão dos «excedentes», portanto, deve ser compreendida como um ponto destacado dentro da visão de crise educacional que se estendeu ao longo da década de 1960. Ponto destacado porque revelou um caso bastante deficiente no ensino superior em relação ao ensino médio (Cunha, 2007, p. 83; Fávero, 2006, p. 32; Mathias, 2004, p. 166; Valle, 1999, p. 38; Foracchi, 1972, p. 152).

O *Jornal do Commercio*, em 1963, já registrava que havia mais excedentes de vestibulares «do que em todos os anos anteriores»<sup>13</sup>. Nos anos 1960 tanto as explicações para o fenômeno dos excedentes, quanto a busca de soluções para o problema foram tornadas pautas de debates do período. Em 1968, o número de vagas no ensino superior era cinco vezes inferior ao número de candidatos que as disputavam.

A questão dos vestibulares tinha, portanto, destaque nessa discussão. A admissão para o ensino superior, anteriormente, era feita na forma de *exames*, posteriormente, passaram a ser *concursos*. Essa alteração, para além de semântica, tinha a seguinte proposição: a princípio, o aluno era ordenado por notas e conceitos (exames), segundo o seu desempenho, sua avaliação era medida por suficiência. Com o concurso, buscava-se a aptidão intelectual para os cursos superiores e ele se tornaria classificatório. Em outras palavras, ao transformar o vestibular em um concurso, estaria estabelecido que o número de candidatos aprovados seria o equivalente ao número de vagas disponíveis. Receberia a vantagem da vaga o aluno que se destacasse por efeito da competição (Cunha, 2007, pp. 262-263).

As explicações para a existência desse grande volume de estudantes no início do curso universitário passavam pela análise de uma nova «fisionomia social» que encurtou a «distância medida entre a universidade e a sociedade»<sup>14</sup>. Um exemplo desse juízo foi dado pelo professor Alfredo Gomes editor, escritor, e responsável pela *Revista EBSA*. Segundo o editor, tal fenômeno social aconteceu porque houve o enfraquecimento do triângulo sele-

cionador no sistema de ensino, que tinha nas escolas superiores o seu «ápice». De acordo com o autor, a ascensão social no Brasil estava «menos organizada» e o «equilíbrio das elites dirigentes» havia se «rompido», pois estar na universidade não mais demarcaria a existência elite condutora (Gomes, 1968, p. 2). Tinha-se a ideia de que as «novas camadas sociais» eram preparadas «mais extensivamente e menos intensivamente» e que na própria universidade teria sido inventada uma nova forma de seleção social: feita internamente e dentro dos moldes da meritocracia. Esse novo método de seleção resultava no aparecimento de «gênios», alunos destacados que, pelo «espírito da emulação», eram sobressaltados diante da massificação em curso.

O tema dos excedentes fez parte da reunião extraordinária do Conselho Federal de Educação (CFE) de 13 de dezembro de 1967, diante da discussão sobre o «projeto de articulação entre o ensino médio e superior» do conselheiro Valmir Chagas. Diante da expectativa do Conselho de que haveria mais ingressantes em universidades no ano seguinte, foi feita a apreciação do projeto. Para o redator os problemas da falta de articulação entre os dois níveis de ensino eram de planejamento, estatística, orçamentos de medidas político-administrativas (Chagas, 1968).

Para que houvesse uma expansão de matrículas seria necessária, segundo essa avaliação do CFE, a «criação de novas carreiras profissionais e mudança estrutural na sistemática atual com ginásios voltado as formas de trabalho e dois ciclos universitários» (Chagas, 1968). O sentido de transição entre o ensino médio e o ensino superior deveria ser «tanto mais simples e natural»; caso o sentido fosse de terminalidade, a transposição era imediatamente voltada ao trabalho. Por outro lado, o ensino superior poderia ser reordenado em dois ciclos: o primeiro, de cursos técnicos, para os alunos egressos do ensino médio que não «revelassem o pendor para os estudos longos, de três os mais anos letivos»; o segundo, «para quem continuasse nas carreiras» (Chagas, 1968).

Mesmo diante das discussões e soluções apresentadas, tempos mais tarde, foi anunciada a preocupação do Ministério da Educação com os estudantes brasileiros que recorriam às universidades estrangeiras, após a tentativa frustrada de fazer o curso no seu país. De acordo com o artigo, os alunos saíam do Brasil «decepcionados» e voltavam ao país «humilhados», por conta das hostilidades que sofriam (EBSA, 1974, p. 64).

Nos anos 1960, as formas «oficiais» do fluxo de vida dos jovens tinham bloqueios categóricos. Não deixa de ser sintomático, portanto, o fato de que, naquele mesmo período, surgissem novas possibilidades de trajetórias na biografia juvenil: as formas alternativas de vida, por exemplo, pensando no movimento *hippie*, e a marcha estudantil rumo à luta armada, pensando na batalha contra a ditadura, são exemplo muito marcantes.

## Considerações finais

De acordo com os discursos o sentido de «improvisação» do sistema de ensino reforçava a revolta dos estudantes. Essa improvisação significava, em primeiro plano, as insuficiências materiais e de recursos humanos dos cursos universitários que não suportaram o montante ampliado de jovens que terminavam o ensino médio. Era um volume percentualmente pequeno, mas acumulado de jovens que, ao sair do ensino médio, tinha a expectativa de seguir por uma carreira universitária. Isso, em parte, decorrente de uma modificação na «fisionomia social», que tornou a universidade uma instituição «mais próxima» do estudante.

Pela hipótese de Cunha (2007, p. 24) a Reforma Universitária brasileira acontecida em 1968 por meio da Lei 5.540 (28 de novembro de 1968), muito mais do que uma imposição da tecnocracia militar em associação ao *United States Agency for International Development* (USAID) foi, antes de tudo, uma aspiração de vários setores da sociedade. Administradores educacionais, professores e estudantes que enxergavam a mudança da Universidade como item representativo da modernização e da democratização do ensino superior.

Entretanto, havia uma barragem constituída por meio de dois fenômenos educacionais diferentes, que juntos, criaram uma zona de estrangulamento no sistema de ensino: o primeiro, durante o ensino médio, empurrava os alunos para frente, já que o debate social quanto aos procedimentos de aprovação e reprovação dos jovens deu indícios sobre um processo de aceleração do fluxo escolar; o segundo barrava-os às portas da universidade. No caso da barragem feita na universidade, vários foram os problemas apontados que condicionavam o bloqueio dos alunos: falta de vagas; empecilhos das mais variadas matizes; o preconceito explícito pela «invasão» da massa estudantil.

Aparentemente houve um choque entre os níveis de ensino, em vez de vazão, em um momento crucial de determinação de carreiras. Estudantes, como «vítimas», sofreram os danos oriundos de problema jurídico e estrutural, ou seja, as disposições esperadas pela Lei, que eram as garantias de prosseguimento dos estudos em ambientes aparelhados para tal fim, não eram de todo atendidas. Esses estudantes reagiram diante da situação de desorganização e desamparo que esse entrave produziu, produzindo manifestações históricas que, de forma geral, foram absorvidas pela imprensa conservadora como subversão pura e simples.

Vale destacar que esse desamparo dos estudantes foi usado como motivo para que o ensino médio tivesse uma característica de terminalidade, por dois motivos.

Primeiro, na expectativa de que com esse procedimento os jovens fossem associados mais diretamente ao mundo do trabalho. Não por coincidência a Lei nº 5692 (11 de agosto de 1971) passou a considerar que no ensino

de 2º grau (antigo ensino médio) houvesse a predominância de uma formação especial e de habilitação para o trabalho, este, inclusive em consonância com os interesses profissionais regionalizados. Por um lado, as críticas bibliográficas feitas a essa Lei miraram a condição tecnicista na qual foi jogado o ensino de nível médio no Brasil. No entanto, a Lei parece destacar que o ensino profissionalizante de nível médio, além de ter sido utilitário aos interesses de formação imediata de quadros técnicos para postos de trabalhos emergenciais, buscava escoar os estudantes para o mercado de trabalho, antes que eles tivessem a chance de buscar o nível superior.

Segundo, porque essa era uma forma de resguardar a universidade, ápice da «pirâmide seletora», da incursão de alunos despejados pelo ensino médio brasileiro. Mais do que apresentar as formas de melhor distribuir, ou até mesmo impedir a entrada dos alunos nas universidades, houve quem demonstrasse a «irrupção das massas de assaltantes legítimos» como algo que não deveria surpreender a Universidade.

## Referências

- BRAGHINI, Katya: *A «Vanguarda Brasileira»: A juventude no discurso da Revista da Editora do Brasil S/A (1961-1980)*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.
- BRASIL. 1961. Lei nº 4.024 de 20/12/1961 – *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Texto disponível pela internet: <http://www.senado.gov.br>, em 01/02/2007.
- BRASIL. 1968. Lei nº 5.540 de 28/11/1968 – *Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências*. Texto disponível pela internet: <http://www.senado.gov.br>, em 28/06/2008.
- BRASIL. 1971. Lei nº 5.692 de 11/08/1971 – *Fixa as Diretrizes e Bases de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Texto disponível pela internet: <http://www.senado.gov.br>, em 12/03/2008.
- CHAGAS, Valmir: «Continuidade e terminalidade do processo de escolarização», *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*, Rio de Janeiro: INEP, v. 49, n. 110, abr/jun, (1968), pp. 247-266.
- CUNHA, Luis Antônio: *A universidade reformada – O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*, São Paulo: Editora Unesp, 2007, 300p.
- DANTAS, Andréa Maria Lopes: *Crônica de uma reforma anunciada: uma análise da seção Estudos e Debates da Revista Brasileira de estudos Pedagógicos nos anos 1961-1962 e 1972-1973*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.



- EDITORA DO BRASIL: «A greve dos estudantes» , Revista da Editora do Brasil S/A, São Paulo: Editora do Brasil, nº 171, jun., (1962), pp. 43-45.
- EDITORA DO BRASIL: «Gratuidade desarrazoada» , Revista da Editora do Brasil S/A, São Paulo: Editora do Brasil, nº 178, jan., (1963), pp. 35-36.
- EDITORA DO BRASIL: «Problemas de estudantes» , Revista da Editora do Brasil S/A, São Paulo: Editora do Brasil, nº 310, jan., (1974), pp. 64-65.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A.. «Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968» . *Educar*. Curitiba: Editora UFPR, nº 28, (2006), pp. 17-36.
- FORACCHI, Marialice M.: *A Juventude na Sociedade Moderna*, São Paulo: Pioneira, 1971.
- GOMES, Alfredo: «Jovens e juventude» , Revista da Editora do Brasil S/A, São Paulo: Editora do Brasil, nº 244, set., (1968), pp. 1-6.
- GOMES, Alfredo: «Juventude Inquieta» , Revista da Editora do Brasil S/A, São Paulo: Editora do Brasil, nº 239, fev., (1968), pp. 1-6.
- GOMES, Alfredo: «Reformas e Reforma» , Revista da Editora do Brasil S/A, São Paulo: Editora do Brasil, nº 243, jun., (1968), pp. 1- 4.
- JUDT, Tony: «O Espectro da Revolução» , Revista Piauí, São Paulo: Editora Alvinegra, nº 8, (2007), pp. 48-54.
- MATHIAS, Suzeley Kalil: *A militarização da burocracia: a participação militar na administração federal das comunicações e da educação, 1963 – 1990*, São Paulo: Editora Unesp, 2004, 226p.
- NUNES, Clarice. *A Modernização do ginásio e a manutenção da ordem*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos Avançados em Educação, Departamento de Filosofia da Educação, Fundação Getúlio Vargas, 1979.
- REALIDADE: A juventude brasileira hoje – Edição Especial. *Realidade*. São Paulo: Editora Abril, set., (1967), pp. 19-26.
- VALLE, Maria Ribeiro do: *1968: O Diálogo é a Violência – Movimento estudantil e ditadura militar no Brasil*, Campinas: Editora Unicamp, 1968, 312p.

## Notas:

<sup>1</sup> Alguns dados demonstram esse crescimento no número de estudantes. Na França, o contingente de jovens entre 16 e 24 anos chegava a 8 milhões de pessoas o que significava 16% da população. Nesse mesmo país, em 1950, havia 32 mil *bacheliers*, os formados no ensino médio, enquanto que em 1970, eles representavam 20% dos jovens. Também nos anos 1950, Alemanha Ocidental havia 108 mil estudantes nas universidades. No final dos anos 1960 esse número tinha saltado para 400 mil. No caso da Itália, tanto o sistema de cotas fixas, quanto o vestibular foram abolidos e a entrada na universidade foi tornado um direito. Nos anos 1950, um em cada vinte estudantes italianos estava na universidade. Vinte anos depois a proporção era de uma a cada sete estudantes (Judt, 2007, pp. 49-50).

<sup>2</sup> A tese apresenta a imagem que foi construída sobre a juventude nos anos 1960 e 1970 a partir do seguinte corpo documental: artigos produzidos e publicados na Revista da Editora do Brasil S/A (EBSA) e outros documentos citados por este periódico educacional. Por se apresentar notadamente favorável ao governo autoritário resta revista pedagógica pode ser considerada como uma espécie de «contra-face» da juventude que, à época se manifestava de formas variadas. Foi levado em consideração que diante dos manifestos juvenis um «projeto de juventude» foi organizado pelos editores do periódico possivelmente buscando um ideal de jovem que fosse mais conveniente ao regime instituído pelo golpe militar. Cf. [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=175579](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=175579).

<sup>3</sup> A explicação corrente diz que esse crescimento populacional universitário pode ser explicado pelo aumento do número de jovens que deram sequência nos estudos após o término do ensino médio, por conta dêem a ver com um super dimensionamento dos números de adolescentes no ocidente. Esse fenômeno demográfico que ficou conhecido na história norte-americana como *baby boom*.

<sup>4</sup> *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 18/04/1963.

<sup>5</sup> *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 04/02/1963.

<sup>6</sup> As Leis de Equivalência, respectivamente, de nº 1076 (1950); nº 1821 (1953); nº 3.104 (1957) foram, paulatinamente, dando condições para que os egressos dos diversos ramos do ensino médio; formação militar ou sacerdotal, pudessem, sob o cumprimento de uma série de condições, prestar o vestibular.

<sup>7</sup> A Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº. 4244/1942) dizia que ensino secundário deveria ser um «corredor» de passagem para o ensino superior, visto que somente este curso permitia aos jovens, a automática entrada na universidade. O ensino médio brasileiro possuía os níveis ginasial (4 anos) e colegial (3 anos), divididos, nos seguintes cursos: ensino secundário, ensino industrial, ensino comercial, ensino rural e ensino normal, cada um deles regido por legislação particular. Com exceção ao ensino secundário, todos os outros cursos tinham «um fim em si», e, lançavam os seus egressos ao mundo do trabalho. «Personalidades condutoras» foi o termo cunhado pelo Ministro da Educação, Gustavo Capanema, durante a exposição dos motivos da dita lei para designar os pouquíssimos privilegiados que seguiam para o ensino superior.

<sup>8</sup> Essa condição estava prevista nas alíneas «a» e «b» do artigo 94 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 4.024/1961.

<sup>9</sup> Em 1967, quase dois terços da população brasileira tinham menos de 25 anos. Desses, cerca de 15 milhões estavam entre os 15 e 25 anos (Realidade, 1967, nº 18).

<sup>10</sup> Dados do Censo de 1960 apontavam as verbas destinadas para o ensino: Ensino Primário: 5.905.000.000,00 (12%); Ensino Médio: 7.178.000.000,00 (15%); Ensino Superior: 36.419.000.000,00 (73%).

<sup>11</sup> *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 10/07/1964.

<sup>12</sup> *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 5 e 6 de março de 1967.

<sup>13</sup> *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 10/12/1963.

<sup>14</sup> *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 05/10/1967.



# EL INSTITUTO DE CULTURA HISPÁNICA DE MADRID Y LA FORMACIÓN DE ELITES (1946-1977)

**Francisco Canes Garrido**

e-mail: pacanes@edu.ucm.es

(Universidad Complutense. Madrid)

## Introducción

Terminada la Guerra Civil española, muchos países rompieron sus relaciones diplomáticas con España, retirando sus embajadores, excepto la Argentina del General Perón. España intentó restablecer las relaciones con diversos países, especialmente, los hispánicos que estaban unidos por vínculos intelectuales, religiosos, lingüísticos, etc. Por Ley de 2 de septiembre de 1940 (BOE del 7 de septiembre de 1940) se creó el Consejo de la Hispanidad para propagar los valores del Nuevo Estado español. Como órgano asesor dependiente del Ministerio de Asuntos Exteriores, debía ocuparse de la cultura, la economía y la política entre España y el Mundo hispánico el cual comprendía países de América y Filipinas.

El primer Reglamento del Consejo de la Hispanidad se aprobó el 7 de abril de 1941 (BOE del 9 de abril de 1941). En él se establecieron cinco Secciones: Cultura, Política, Económica, Social y Jurídica. La Sección Cultural era la encargada de todo lo relacionado con lo científico, literario, artístico, así como las relaciones universitarias, creación de Cátedras permanentes y temporales, intercambio de profesores, literatos, periodistas, hombres de negocios, estudiantes, becas, Exposiciones, viajes, Certámenes, Congresos, difusión de libros, Academias, ediciones, Institutos, Casas Residencias para españoles y americanos, Teatro, Cine, Radio, Prensa, Agencias periodísticas, apoyo a publicaciones de posición original y esencialmente hispánicas, instaurará premios y concursos y cuanto contribuya a la expansión de la idea de la Hispanidad (Art. 25).

Estas actividades pasarán al Instituto de Cultura Hispánica. Los orígenes de este Instituto se encuentran en la celebración, en España, del XIX Congreso Mundial de Pax Romana. En el XVIII Congreso, celebrado en Washington en septiembre de 1939, se acordó la celebración del siguiente en España y se nombró a Joaquín Ruiz Giménez Presidente internacional de

esta organización de estudiantes católicos. Previsto para ese año de 1939, sufrió un notable retraso por motivos de la recién terminada Guerra Civil y el aislamiento de España a nivel internacional. Se inauguró en Salamanca el 21 de junio y se clausuró en El Escorial el 4 de julio de 1946. Estuvieron representadas más de 30 naciones y contó con más de 500 participantes, 250 de ellos procedentes de unos treinta países extranjeros. Asistieron 129 congresistas de casi todas las repúblicas hispanoamericanas, ya que estuvieron ausentes los de Costa Rica, Honduras y República Dominicana. Argentina fue el que mayor número aportó con 34 congresistas, seguida de Chile con 14, México con 12, Nicaragua y Perú con 10, Uruguay con 8, Colombia, Ecuador, El Salvador y Guatemala con 6, Cuba y Bolivia con 5, Paraguay y Venezuela con 3 y Panamá con 1. Asistentes de la lengua portuguesa fueron los 28 de Portugal y los 10 de Brasil. Otros procedían de Inglaterra (22), Canadá (12), Vaticano (11), Estados Unidos (11), Irlanda (5), Italia (15), Holanda (7), Bélgica (6), Suiza (6), Alemania (5), etc. Alrededor de la mitad de los congresistas fueron españoles o extranjeros residentes en España. En la mañana del 4 de julio de 1946, un grupo de 80 congresistas se reunieron, paralelamente al Congreso, en la Cámara de Felipe II del Monasterio del Escorial y fundaron el Instituto Cultural Iberoamericano, presidido por Pablo Antonio Cuadra, para atender las aspiraciones del hispanoamericanismo. Se cree que este proyecto inspiró al Gobierno español para crear, pocos meses después, el Instituto de Cultura Hispánica<sup>1</sup>.

A principios del siglo XX, se intentó estrechar las relaciones universitarias con los países hispanoamericanos creando una Universidad Hispanoamericana en Salamanca<sup>2</sup> y en la recién proyectada Ciudad Universitaria de Madrid<sup>3</sup>. Algunos opinan que el Instituto de Cultura Hispánica puede considerarse como la Universidad de Hispanoamérica<sup>4</sup>.

Entre los objetivos del Gobierno franquista estaba el de estrechar las relaciones con América por medio de la Comunidad Hispánica de Naciones<sup>5</sup> y la creación de diversos organismos como la Oficina de Educación Iberoamericana que fue un acuerdo del I Congreso Iberoamericano de Educación, celebrado en Madrid en 1949, promovido por el Instituto de Cultura Hispánica. En mayo de 1985 pasó a denominarse Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) que tiene su sede en Madrid<sup>6</sup>.

## **El Instituto de Cultura Hispánica de Madrid**

Por Ley de 31 de diciembre de 1945, sobre organización de los Servicios del Ministerio de Asuntos Exteriores, el Consejo de la Hispanidad se transformó en el Instituto de Cultura Hispánica.

El Reglamento Orgánico del Instituto de Cultura Hispánica se aprobó por Decreto del 18 de abril de 1947 (*BOE* del 25 de abril de 1947). Estaba

considerado como una corporación de derecho público con personalidad jurídica propia consagrada al mantenimiento de los vínculos espirituales entre todos los pueblos que componían la comunidad cultural de la Hispanidad (Art. 1º). Los fines específicos eran: a) estudiar, defender y difundir la cultura hispánica; b) fomentar el mutuo conocimiento entre los pueblos hispánicos e intensificar el intercambio cultural; c) ayudar y coordinar todas las iniciativas públicas y privadas conducentes al logro de los anteriores fines; y d) asesorar al Ministro de Asuntos Exteriores en dichas materias (Art. 2º).

Eran órganos rectores y consultivos: el Patronato, la Junta de Gobierno, el Consejo Asesor y el Claustro de Miembros. El Director del Instituto era nombrado por el Ministro de Asuntos Exteriores y le acompañaban: un Secretario general, un Administrador general, un Asesor eclesiástico, una Comisión de Estudios Jurídicos y una Asesoría Artística y Arquitectónica (Arts. 6º al 25).

Constaba de cinco Departamentos: Estudios, Información, Publicaciones, Asistencia Universitaria e Intercambio Cultural y Certámenes y Conmemoraciones (Art. 39).

El Departamento de Estudios se ocupaba de los problemas de los países del mundo hispánico, de la formación de especialistas y de proponer a la Junta de Gobierno la adopción de medidas para lograr los fines del Instituto (Art. 43).

Al Departamento de Información competía la búsqueda, clasificación y archivo de todo el material informativo de los países de Hispanoamérica y Filipinas y la difusión de la cultura española en el extranjero (Art. 44).

El Departamento de Publicaciones se encargaba de la edición y distribución de libros, folletos, boletines, revistas, grabados, películas, fotografías y todo lo relacionado con la difusión de la cultura (Art. 45).

El Departamento de Asistencia Universitaria e Intercambio Cultural tenía que cuidar y atender a los universitarios de los países hispanos que visitaban o vivían en España y fomentar el intercambio cultural con el mundo hispánico (Art. 46).

Al Departamento de Certámenes y Conmemoraciones correspondía la realización de misiones culturales, exposiciones, congresos y demás actos relacionados con la Hispanidad (Art. 47).

Podían adherirse al Instituto, instituciones, tanto públicas como privadas, si cumplían los siguientes requisitos: a) nombre de la institución, país al que pertenecían y estatutos o disposiciones que la regían; b) relación de las personas que la integraban o dirigían; c) reseña de sus actividades hispánicas; y d) plan concreto de trabajo de colaboración con el Instituto. La Junta de Gobierno del Instituto les prestaría ayuda a cambio de una cuota anual y podían recibir subvenciones del Instituto aquellas instituciones ad-

heridas que se distinguiesen por su celo y eficacia en la cultura hispánica, que también podían elegir un vocal que les representase en el Consejo Asesor (Arts. 48 a 51).

La labor del Instituto se coordinaba con la Administración Pública y otras entidades sostenidas por el Estado, provincia o municipios españoles, principalmente, con la Dirección General de Relaciones Culturales, la Dirección de América, las Direcciones Generales de la Subsecretaría de Educación Popular, la Universidad, las Reales Academias, el Consejo Superior de Misiones, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, el Instituto Nacional del Libro Español, la Junta de Intercambio y Adquisición de Libros, el Museo de América y el Instituto de Estudios Políticos (Art. 52).

El emblema del Instituto consistía en un escudo de plata con una nave con las velas al viento sobre la cual descansaba el escudo de Castilla y León y a ambos lados las columnas de Hércules con la divisa «plus ultra» (Art. 60). Este emblema estará presente en la portada de las primeras publicaciones del Instituto.

Provisionalmente se instaló en un edificio situado en la Calle de Alcalá, 91, hasta el 12 de octubre de 1951 en que se inauguró el nuevo edificio construido por el arquitecto Luis Martínez Feduchi en la Avenida de los Reyes Católicos de la Ciudad Universitaria de Madrid.

El primer Director del Instituto fue Joaquín Ruiz Giménez Cortés que tomó posesión del cargo el 20 de septiembre de 1946 y el primer Presidente fue Alberto Martín Artajo, que era Ministro de Asuntos Exteriores. El personal administrativo del Consejo de la Hispanidad pasó a formar parte del recién creado Instituto. Ruiz Giménez se ocupó más de la cultura para diferenciarse del Consejo de la Hispanidad que fue muy criticado por sus tendencias políticas. Otros directores del Instituto fueron: Alfredo Sánchez Bella (1949-1957), Blas Piñar (1957-1962) y Gregorio Marañón Moya (1962-1973). Alfonso de Borbón ocupó el cargo honorífico de Presidente a partir de 1973.

En el primer año de funcionamiento, disponía de una subvención del Ministerio de Asuntos Exteriores de 2.213.072 pesetas pero los gastos aumentaron con la construcción del edificio del Instituto y el del Colegio Mayor Nuestra Señora de Guadalupe. En 1951 se le asignaron 17.664.978 pesetas de los Presupuestos Generales del Estado lo que suponía el 8,36% del Presupuesto del Ministerio de Asuntos Exteriores y el 0,9% del Presupuesto General de Gastos del Estado. La mayor cantidad de dinero iba destinado a becas y a cursos como los organizados por la Cátedra Ramiro de Maeztu, la Universidad Menéndez y Pelayo y los destinados a estadounidenses. De 1963 a 1971 se mantuvo el presupuesto en 95.753.900 pesetas anuales, en 1972 y 1973 ascendió a 139.504.000 pesetas y en 1974 a 169.504.000 pesetas. En 1974 la subvención del Instituto suponía el 0,0307% del Presupuesto General del Estado. Siempre fue insuficiente por lo que pasó muchas dificultades económicas durante sus años de existencia<sup>7</sup>.

El 1 de enero de 1947, el periódico madrileño *ABC* publicó una nota de la Dirección del Instituto acerca de la creación del Premio anual «Mundo Hispánico» destinado a la exaltación de la comunidad cultural hispánica. Se pretendía estimular las producciones intelectuales por medio de libros, artículos de revistas o periódicos y películas cinematográficas, sobre temas relacionados con los principios constitutivos, valores esenciales y estilos de vida de los pueblos integrantes de la comunidad cultural hispánica. Se dividía en tres partes: a) 25.000 pesetas o gastos pagados para visitar España, durante un mes, para el mejor libro sobre los temas que cada curso determinará la Dirección del Instituto, además de la edición del libro, y dos accésits de 5.000 pesetas para cada; b) 10.000 pesetas y obsequió de una amplia selección de las obras publicadas por el Instituto al mejor artículo de revista o de periódico de los publicados en la prensa de cualquier país, igualmente, habrían dos accésits de 2.500 pesetas cada uno; y c) 25.000 pesetas al mejor guión de películas cinematográficas. Para 1947 el Instituto propuso los siguientes temas: a) para libros, «Causas, caracteres y consecuencias de la independencia americana»; b) para artículos, el que mejor destacara el valor del idioma castellano en la formación cultural de los pueblos de estirpe hispánica en memoria de Miguel de Cervantes, cuyo centenario se celebraba en 1947; y c) para el guión de película, el referido a la epopeya de Hernán Cortés, cuyo centenario se celebraba en el próximo curso<sup>8</sup>. No todos los años se concedían los premios y los accésits por dejar desiertos algunos de ellos.

En 1948 se creó Ediciones de Cultura Hispánica para impulsar el intercambio intelectual entre los países hispánicos publicando, a lo largo de los años, centenares de obras sobre el variado ámbito cultural hispano. En ese mismo año, aparecieron los primeros números de las Revistas *Mundo Hispánico* y *Cuadernos Hispanoamericanos*. Todas estas publicaciones se guardaban en la biblioteca y hemeroteca del Instituto que albergaba miles de obras sobre temas iberoamericanos. El 1972, se inició la construcción de un nuevo edificio destinado a Biblioteca que albergó más de 350.000 volúmenes y estaba considerada como la más importante de su especialidad en Europa.

El Instituto también se ocupó de la formación profesional, técnica y científica de los latinoamericanos. «Tal intervención selectiva estaba encaminada a configurar núcleos hispanófilos en cada país entre sus élites dirigentes»<sup>9</sup>. Según Sánchez Bella, ex Director del Instituto de Cultura Hispánica de Madrid, los Institutos de Cultura Hispánica debían ocuparse de la formación de «dirigentes universitarios, sindicales, económicos y aún políticos»<sup>10</sup>. Algunos de los estudiantes becados, antes de 1973, ya ocupaban importantes cargos en sus respectivos países: «2 jefes de Estado, 1 vicepresidente, 30 ministros, 83 rectores de universidad, etc.»<sup>11</sup>. Para ello se sirvió de cursos, seminarios, congresos, programas de cooperación técnica, publicaciones, becas, intercambios, etc.

El Departamento de Asistencia Universitaria e Intercambio promovió el intercambio de profesores, científicos, especialistas y artistas entre



España e Iberoamérica y ofreció a los estudiantes latinoamericanos: descuentos en los comedores y tranvías, seguro médico, orientación profesional, bolsas de estudio, becas, etc. De 1945 a 1973 más de 25.000 estudiantes completaron sus carreras en España atendidos por el Instituto donde tenían su sede muchas de las asociaciones de estudiantes constituidas durante aquellos años. El número de becados, por el Instituto, pasó de los 53 de 1948 a los 156 de 1971. Durante esos años, se concedieron becas a 3.279 estudiantes de los siguientes países: Argentina (603), Brasil (351), Chile (300), México (282), Perú (259), Colombia (216), Bolivia (164), Ecuador (159), Cuba (156), Paraguay (97), Filipinas (89), Uruguay (86), Panamá (81), Nicaragua (77), Costa Rica (67), República Dominicana (60), El Salvador (52), Venezuela (48), Guatemala (40), Honduras (45), Haití (24) y Puerto Rico (23)<sup>12</sup>.

En varias ciudades españolas funcionaron instituciones, con distintas denominaciones, adheridas al Instituto de Madrid: Asociación Cultural Iberoamericana, en Burgos, Córdoba, Salamanca y Valladolid; Instituto Vascongado de Cultura Hispánica, en Bilbao; Instituto Catalán de Cultura Hispánica, en Barcelona; Oficina de Relaciones con los Asturianos Residentes en América, en Oviedo; Instituto Iberoamericano, en Valencia; Instituto Cultural Hispánico de Aragón, en Zaragoza; Casa de América, en Granada; e Instituto de Estudios Hispánicos, en Puerto de la Cruz<sup>13</sup>.

El número de Institutos de Cultura Hispánica de los países iberoamericanos fue aumentando a lo largo de los años. Al ser autónomos e independientes tenían características propias: los brasileños eran organismos universitarios, el Instituto Colombiano dependía del Ministerio de Educación Nacional y los Institutos mexicanos eran instituciones enteramente privadas. A finales de la década de los setenta, existían Institutos de Cultura Hispánica en: Argentina (Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, La Plata, Salta y Rosario), Bolivia (La Paz, Cochabamba y Oruro), Brasil (Río de Janeiro, Bahía, Brasilia, Belo Horizonte, Fortaleza, Sao Pablo, Santos y Porto Alegre), Colombia (Bogotá y Medellín), Costa Rica (San José), Cuba (La Habana), Chile (Santiago, Valparaíso y Concepción), Ecuador (Quito y Ambato), El Salvador (San Salvador), Guatemala (Ciudad de Guatemala), Honduras (Tegucigalpa), México (México D. F., Guadalajara, Puebla, Monterrey y San Luis de Potosí), Nicaragua (Managua), Panamá (Panamá), Paraguay (Asunción), Perú (Lima e Iquitos) y Uruguay (Montevideo)<sup>14</sup>.

Los adheridos al Instituto de Cultura Hispánica de Madrid tenían que adaptarse a sus condiciones y compartir los ideales de la Hispanidad pero mantenían la autonomía nacional de acuerdo con sus estatutos. El Instituto madrileño les enviaba sus publicaciones, se encargaba de los gastos de los conferenciantes españoles que se desplazaban a América y de diversas actividades como recitales, conciertos, etc. Los que recibieron mayores subvenciones para pagar sus gastos fueron los que mejor funcionaron.

Para resolver cuestiones relacionadas entre los Institutos y su organización interna, se celebró en Madrid, del 14 al 20 de octubre de 1952, la primera reunión de directivos y la segunda en Bogotá del 6 al 11 de octubre de 1958. Entre los temas tratados se encontraban: el intercambio cultural, la convalidación de títulos académicos y las relaciones de los Institutos con las universidades y otras instituciones culturales, científicas y literarias. En la última reunión, se acordó la creación de la Federación de Institutos de Cultura Hispánica como órgano consultivo.

Los más de mil estudiantes hispanoamericanos que vivían en Madrid crearon sus propias asociaciones según los países de procedencia. En 1951 se crearon las Asociaciones de Estudiantes Universitarios de Bolivia, Colombia, y Puerto Rico, lo que vino a aumentar el número de las existentes. Una de las más activas fue la de México. Participaban en los actos que celebraba la Asociación Cultural Iberoamericana que tenía su sede en la Calle Pinar nº 5. En la Festividad de Nuestra Señora de Guadalupe, Patrona del Mundo Hispánico, se celebraron, el 12 de diciembre de 1951, varios actos religiosos, culturales y sociales a los que asistieron numerosos estudiantes hispanoamericanos. La mayoría de ellos se sufragaban sus propios gastos y una minoría disfrutaba de las becas del Instituto y de otros organismos españoles. En el Colegio Mayor Hispanoamericano de Nuestra Señora de Guadalupe se celebró una misa por la mañana y una comida a mediodía a la que asistieron los miembros de la Junta de Gobierno del Instituto<sup>15</sup>.

A partir de 1977, se produjeron algunos cambios en el Instituto: el 27 de agosto de 1977 pasó a denominarse Centro Iberoamericano de Cooperación; el 11 de octubre de 1979, Instituto de Cooperación Iberoamericana; el 11 de noviembre de 1988, Agencia Española de Cooperación Internacional; y el 26 de octubre de 2007, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Su sede sigue estando en el antiguo edificio del Instituto de Cultura Hispánica.

## **El Colegio Mayor Hispanoamericano Nuestra Señora de Guadalupe**

Por Decreto conjunto de los Ministerios de Asuntos Exteriores y Educación Nacional de 17 de enero de 1947 (*BOE* del 29), se encomendó al Instituto de Cultura Hispánica la fundación del Colegio Mayor Hispanoamericano de Nuestra Señora de Guadalupe, en Madrid, (Art. 1º) para estudiantes e investigadores hispanoamericanos, filipinos y portugueses que cursasen o ampliasen estudios en España (Art. 2º). Se regía por un Patronato compuesto por el Director del Instituto de Cultura Hispánica, que actuaría como Presidente, y como Vocales dos Catedráticos de Facultades distintas de la Universidad de Madrid, designados por el Rector; el Jefe del Departamento de Intercambio Cultural y Asistencia Universitaria y el Director del Seminario de Problemas actuales hispanoamericanos del Instituto de Cultura Hispánica; el Director del Instituto Fernández de Oviedo, del Consejo Su-

perior de Investigaciones Científicas; un representante de la Dirección General de Relaciones Culturales; un Profesor de Escuelas de Ingenieros Civiles, que designará el Ministerio de Educación Nacional; tres Vocales representantes de Asociaciones culturales privadas, que se ocupasen de problemas hispanoamericanos, elegidos por el Director del Instituto de Cultura Hispánica y el Director del Colegio que actuará de Secretario (Art.4º). El Director del Colegio era designado por el Ministerio de Educación Nacional a propuesta del Patronato, previo conocimiento del Ministerio de Asuntos Exteriores (Art. 5º). En su organización y desenvolvimiento se sujetará a los preceptos de la Ley de Ordenación de la Universidad Española y a los derechos que sobre él ejercía el Instituto de Cultura Hispánica que, como fundador, le correspondían según la legislación vigente (Art. 8º)). Una vez el Patronato hubiese elaborado los estatutos serian aprobados por el Ministerio de Educación Nacional que podría introducir las modificaciones que estimase necesarias (Art. 7º). Los gastos del Colegio corrían por cuenta del Instituto de Cultura Hispánica (Art. 8). Los Estatutos fueron aprobados por Orden de 29 de noviembre de 1948 (*Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional* del 7 de febrero de 1949).

Ofrecía a los colegiados medios de formación, hogar propio y ambiente cultural adecuado. El 30 de marzo se celebró la inauguración en un local provisional de un edificio de nueva construcción de la calle Donoso Cortés, 63 del barrio de Argüelles muy cerca de la Ciudad Universitaria donde se pensaba construir un nuevo edificio para la sede definitiva. El acto inaugural contó con la presencia del Ministro de Asuntos Exteriores, Martín Artajo; del de Educación Nacional, Ibáñez Martín; del de Justicia, Fernández Cuesta; del Nuncio de su Santidad, Monseñor Cicognani, y del Director del Instituto de Cultura Hispánica, Ruiz Giménez. Entre los numerosos asistentes había una representación de la Asociación de Amigos de Guadalupe y el Presidente de la Juventud de Acción Católica de México, González Torres, quien regaló un hermoso cuadro de la Virgen de Guadalupe traído expresamente de México para la capilla del Colegio. Después de la bendición de las dependencias, Ruiz Giménez ofreció el Colegio a la juventud hispanoamericana y a González Torres que había traído la Santa Imagen de Nuestra Señora de Guadalupe. González Torres fue el encargado del discurso en el que defendió la idea de la Hispanidad no como plan político ni concepto, exclusivamente, sentimental sino como una realidad. Entre otras cosas dijo:

Allá veintiún países rezan a Dios en español. Aquí esta España que nos enseñó a rezar. La Providencia le encargó levantar a América en lo material en lo moral y lo espiritual, y así lo hizo. Pero aun hay razas indígenas no redimidas y razas mestizas esperando mayor perfección. He aquí nuestra tarea. Mientras el indio, el mestizo o el blanco sean capaces de perfeccionamiento, ahí está la hispanidad.

España arrancó con su sangre a la Providencia la realización de esta obra excelsa. Pero no basta la sangre, sino que es preciso el sudor. España

con sangre y nosotros con sudor realizaremos nuestro eterno destino común<sup>16</sup>.

A continuación, los asistentes se trasladaron a la entrada de la Ciudad Universitaria y colocaron la primera piedra del futuro edificio del Colegio en el lugar donde iba a edificarse cuyos terrenos estaban cerca del edificio del Museo de América que se estaba construyendo.

El nuevo edificio del Colegio fue construido por el arquitecto Luis Martínez Feduchi, en 1953, en los terrenos cedidos por la Junta de la Ciudad Universitaria e inaugurado el 7 de marzo de 1954. Este arquitecto fue el autor de otros edificios de características similares como el del Instituto de Cultura Hispánica, el del Museo de América y el del Palacio de Viana que hoy es la sede del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.

El primer Director que tuvo el Colegio fue Ángel Álvarez de Miranda, al que le correspondió la difícil tarea de ponerlo en marcha. Fue sustituido por el Profesor de la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas de la Universidad de Madrid, Ángel Antonio Lago Carballo, que era un experto en la organización y orientación de Colegios Mayores. De 1952 a 1956 fue Director José María Álvarez Romero que recogió en un libro sus vivencias en el Colegio y en el Instituto de Cultura Hispánica y, después, en el Instituto de Cooperación Iberoamericana, donde también ocupó cargos de responsabilidad<sup>17</sup>.

En los primeros años de funcionamiento había colegiales de los siguientes países: Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Ecuador, España, Filipinas, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, San Salvador y Uruguay.

En el Colegio funcionaba la Academia Cultural Hispánica y en el curso 1948-49 ya se organizaron diferentes seminarios sobre temas religiosos culturales y políticos<sup>18</sup>. En años sucesivos se realizaron numerosas actividades encaminadas a completar la formación cultural de los residentes. Entre los cursos programados se encontraban los de apoyo a los estudiantes como el que tuvo lugar en 1960 sobre «Metodología del trabajo intelectual» que fue organizado por la Dirección del Colegio para orientar en las técnicas del estudio y en la vocación intelectual a los estudiantes hispanoamericanos que allí residían. Fue impartido, durante un mes, por cinco destacados profesores y psicólogos que disertaron sobre distintos aspectos del tema<sup>19</sup>.

La Tuna del Colegio constituida por veintitrés estudiantes y dirigida por Fernando Albarán Álvarez pasó una semana en Portugal, aprovechando las fiestas navideñas de 1957. Hicieron audiciones en Lisboa, Santarén, Coimbra y Castelo Branco. Fueron recibidos por el Embajador de España en Portugal y, en el Palacio de la Independencia, por el Director del Servicio de Intercambio de dicha Organización. Al mismo tiempo aprovecharon el viaje para visitar diversos lugares turísticos<sup>20</sup>.

El 17 de enero de 1972 se cumplieron los 25 años de su fundación. En aquellos años, pasaron por el Colegio más de 3.000 hispanoamericanos y españoles. Con tal motivo se celebró el 25 aniversario con numerosos actos que culminaron con una reunión de antiguos colegiales<sup>21</sup> que crearon, al día siguiente, la Asociación de Antiguos Colegiales del Colegio Mayor Hispanoamericano Nuestra Señora de Guadalupe. El primer Presidente fue Juan Ignacio Tena Ibarra (1974-1980), al que siguieron: Luis Adolfo Siles Salinas (1980-1984), Antonio Zagul Elmúdesi (1984-1988), Gonzalo Sáenz de Buruaga (1988-1992), Emiliano Moreno Franco (1992-2001), Luis Martínez Rivera (2001-2003), Javier Blasco Vallejo (2003-2007), Gonzalo Sáenz de Buruaga (2007-2009) y Carlos Malbárez Williams (2009-2012). Sus fines son los siguientes: a) cultivar y difundir el conjunto de valores espirituales culturales y materiales que son patrimonio común del mundo de la hispanidad; b) promover por todos los medios a su alcance el proceso de integración de los países y comunidades del mundo hispánico; c) fomentar la solidaridad entre todos los miembros de la asociación; d) propiciar relaciones de comunicación y colaboración entre los mismos, particularmente en sus campos profesionales y laborales; e) propiciar la conservación y mantenimiento de las instalaciones del Colegio Mayor Hispanoamericano Nuestra Señora de Guadalupe y contribuir al fortalecimiento de su vida institucional; y f) colaborar con la Agencia Española de Cooperación Internacional. La sede social está en el Colegio y, actualmente, existen Delegaciones en ciudades de Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Filipinas, Guatemala, México, Perú, y Puerto Rico. La Asociación ha celebrado Congresos en las siguientes ciudades: Madrid (España, 1974), Quito (Ecuador, 1976), Madrid (España, 1980), Santo Domingo (República Dominicana, 1984), Tlaxcala (México, 1986), Madrid-Toledo-Salamanca (España, 1988), Lima-Cuzco (Perú, 1990), Madrid-Sevilla (España, 1992), Santiago-Valparaíso-Viña del Mar (Chile, 1995), Madrid (España, 1997), Guadalajara (México, 1999), Madrid (España, 2001), Córdoba (Argentina, 2003), Madrid (España, 2005), San José (Costa Rica, 2007) y Madrid (España, 2009)<sup>22</sup>.

Durante sus años de existencia, ha acogido a residentes de más de 45 países y ha sido lugar de encuentro y de convivencia de intelectuales y artistas hispanoamericanos que luego han destacado en la cultura y la política.

Numerosos son los testimonios de antiguos residentes hispanoamericanos que recuerdan con agrado su paso por el Colegio y el tiempo de estudios en la Ciudad universitaria de Madrid donde tuvieron la oportunidad de convivir con universitarios y profesionales, procedentes de diversos países, en un ambiente de grata convivencia y amistad<sup>23</sup>. Los lugares más tradicionales para reunirse eran la cafetería del Instituto de Cultura Hispánica y el Colegio Mayor Hispanoamericano Nuestra Señora de Guadalupe donde, según cuenta el suramericano Manuel González Puebla: «la flor y nata de una madura juventud alternaba con la sabiduría de los jóvenes de alma para derrochar galas e imágenes de una espiritualidad sin fronteras»<sup>24</sup>.

Actualmente sigue funcionando en el mismo lugar de su construcción en 1953. Es un edificio de cuatro plantas que dispone de 212 habitaciones para estudiantes universitarios y profesores e investigadores de los países invitados por la Universidad Complutense de Madrid y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. En él se alojan becarios de hasta 60 nacionalidades invitados por diferentes fundaciones, empresas y entidades en las cuales cursan estudios de master, doctorado u otros en universidades, fundaciones, empresas, Escuela Diplomática, etc. Permanece abierto todo el año, incluso en época de vacaciones, y dispone de jardines, campos de deportes, aulas y salones para desarrollar diversas actividades.

Otros dos Colegios Mayores se inauguraron en Salamanca y Barcelona. Por Decreto conjunto del Ministerio de Asuntos Exteriores y del de Educación Nacional de 21 de enero de 1950 se creó el Colegio Mayor Hernán Cortés, en Salamanca, como fundación del Instituto de Cultura Hispánica. El motivo de su creación fue el numeroso grupo de estudiantes hispanoamericanos que acudían a la Universidad salmantina atraídos por su historia y su reconocimiento internacional que la acreditaban como «Universidad Mayor de las Españas». Por medio del Instituto de Cultura Hispánica se pretendía ofrecer a los estudiantes hispanoamericanos, en convivencia con los españoles, un ambiente propicio para el estudio y la investigación y contribuir «a su formación integral de hombres llamados a defender en todas las latitudes los grandes principios de nuestra civilización cristiana».<sup>25</sup>

En Barcelona se inauguró, en 1952, el Colegio Mayor Fray Junípero Serra para acoger a los estudiantes hispanoamericanos que realizaban estudios en su Universidad. La inauguración coincidió con la celebración de numerosos actos con motivo del V Centenario de los Reyes Católicos y la Fiesta de la Hispanidad del 12 de octubre en los que colaboró el Instituto de Estudios Hispánicos de la Ciudad Condal<sup>26</sup>.

## La Cátedra Ramiro de Maeztu

Por Decreto de 27 de diciembre de 1946, se creó en la Universidad de Madrid la Cátedra Ramiro de Maeztu<sup>27</sup> «Consagrada a la investigación y enseñanza de los principios que informan la comunidad espiritual de los pueblos hispánicos y el fomento del mutuo conocimiento entre los mismos». En ella podían dictar lecciones y pronunciar conferencias los profesores de los países hispanoamericanos y de Filipinas (Art.1º). La dotación correspondía al Instituto de Cultura Hispánica (Art.2º). El Patronato de la Cátedra estaba formado por el Rector de la Universidad de Madrid, el Decano de la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas de la misma, el Obispo de Madrid Alcalá, el Director del Instituto de Cultura Hispánica y el Presidente de la Asociación Cultural Iberoamericana (Art. 3ª). Este Patronato era el encargado de aprobar las propuestas del Instituto de Cultura Hispánica sobre la designación de los

profesores hispanoamericanos y filipinos que debían actuar en la Cátedra, de convocar un concurso-oposición para la provisión de una plaza de Profesor adjunto en la Cátedra, de acordar el plan del trabajo anual, de confeccionar el presupuesto, de las publicaciones y de redactar el Reglamento que se tenía que enviar al Ministro de Asuntos Exteriores y al de Educación Nacional para su aprobación (Art. 4º). El periódico madrileño *ABC* se hizo cargo de la noticia acompañándola de unos párrafos sobre Ramiro de Maeztu<sup>28</sup>.

El 29 de enero de 1947 se inauguró la Cátedra, en el Paraninfo de la Universidad Central, bajo la presidencia del Ministro de Educación Nacional, Ibáñez Martín, al que acompañaban el Ministro de Asuntos Exteriores, Martín Artajo; el de Justicia, Fernández Cuesta; el Rector de la Universidad Central, Pío Zabala; el Presidente del Instituto de Cultura Hispánica, Ruiz Giménez, y el Decano de la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas, Castiella. Entre el numeroso público asistente se encontraban la viuda, hijo y hermano de Ramiro de Maeztu, los Embajadores de Argentina y Portugal, el Encargado de Negocios de Brasil, el Agregado Cultural de la Embajada Argentina, el Secretario de Educación Nacional, los Directores Generales de Enseñanza Universitaria y Primera Enseñanza, el Presidente de la Real Academia, los Catedráticos de la Universidad y Profesores de distintas Facultades. El Ministro de Educación Nacional inauguró el acto que tenía como finalidad «honrar la memoria del insigne mártir de la causa española D. Ramiro de Maeztu». A continuación, Ruiz Jiménez hizo un cariñoso recuerdo de Ramiro de Maeztu, explicó los objetivos y los fines de la creación de la Cátedra que servirá «para inculcar a la juventud la triple dimensión que pedía Maeztu, de jerarquía, de servicio y de hermandad» y para que en ella participen las figuras más representativas de la cultura de los pueblos de Hispanoamérica. Finalmente, María de Maeztu impartió una conferencia sobre «La vida y la obra de Ramiro de Maeztu» que era su hermano. Respecto al término *hispanidad*, dijo que no lo inventó su hermano y que «su verdadero sentido quiere decir comunidad de los pueblos libres de origen hispano, comunidad que ha de realizarse en el reino del espíritu porque la Patria no está formada por el territorio que los hombres habitan, sino por el espíritu que los enlaza en la conciencia universal»<sup>29</sup>.

En aquel momento histórico, la Universidad debía de apoyar al Nuevo Gobierno en la revalorización de lo hispánico colaborando con el Instituto de Cultura Hispánica por medio de una Cátedra dedicada a proyectar en el mundo hispánico «los principios fundamentales del hispanismo, como raíz histórica, doctrina espiritual y filosófico modo de comprender el mundo y la vida de la comunidad de los pueblos que lo integran»<sup>30</sup>.

En días sucesivos, a lo largo del curso, se impartieron, en la Cátedra Ramiro de Maeztu, varias conferencias por destacadas personalidades españolas y americanas pertenecientes a diferentes áreas de la ciencia y la cultura. Cada Curso Académico se dedicaba al estudio de un tema monográfico sobre el que se impartían varias conferencias por diferentes especialistas. El tema

de 1971-1972 fue la «Historia de la Modernidad». En la clausura del Curso se entregaban diplomas a los asistentes y el premio al mejor trabajo presentado por los alumnos<sup>31</sup>.

## Conclusiones

El Instituto de Cultura Hispánica de Madrid, el Colegio Mayor Hispanoamericano Nuestra Señora de Guadalupe y la Cátedra Ramiro de Maeztu estrecharon las relaciones entre España e Iberoamérica y desarrollaron una importante labor cultural que es reconocida, actualmente, por los numerosos testimonios de destacadas personalidades iberoamericanas que tuvieron la oportunidad de disfrutar de sus beneficios cuando estuvieron en España.

En ambas Instituciones se formaron élites que luego desempeñaron cargos de responsabilidad tanto en la política como en la ciencia y la cultura de diversos países. Hoy mantienen lazos fraternales, entre Iberoamérica y España, por medio de las Asociaciones de ex becarios del Instituto de Cultura Hispánica y de las de Antiguos Colegiales del Colegio Mayor Hispanoamericano Nuestra Señora de Guadalupe.



**Notas:**

<sup>1</sup> XIX Congreso Mundial de Pax Romana, Madrid, Talleres de Gráficas Reunidas, 1946; <http://www.filosofia.org/ave/001/ao49.htm> (Consultado el 31 de enero de 2012).

<sup>2</sup> HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La universidad hispano americana. Un proyecto de principios del siglo XX». *Historia de las relaciones educativas entre España y América*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1988, pp. 401-407.

<sup>3</sup> RICO PÉREZ, Francisco: *Alfonso XIII y la Universidad de Hispanoamérica*, Zamora, Fundación Ramos de Castro, 1982.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 99.

<sup>5</sup> MARTÍN ARTAJO, Alberto: *Hacia la Comunidad Hispánica de Naciones*, Madrid, Ediciones Cultura Hispánica, 1956.

<sup>6</sup> NEGRÍN FAJARDO, Olegario: «Oficina de Educación Iberoamericana (OEI)». En RUIZ BERRIO, Julio (coord.): *Educación Comparada. Diccionario de Ciencias de la Educación*, Madrid, Ediciones Anaya, 1985, pp. 152-153.

<sup>7</sup> ESCUDERO, María A: *El Instituto de Cultura Hispánica*, Madrid, Editorial MAFRE, 1994, pp. 126-160.

<sup>8</sup> «Creación del Premio Mundo Hispánico», *ABC*, miércoles 1 de enero de 1947, p. 18.

<sup>9</sup> GÓMEZ-ESCALONILLA, Lorenzo Delgado: «Libros y revistas para América: política cultural y producción editorial del Instituto de Cultura Hispánica». En *La buelta editorial del Instituto de Cultura Hispánica. Ediciones Cultura Hispánica y otras publicaciones: estudios y catálogo (1944-1980)*, Madrid, Fundación MAPFRE TAVERA, 2003, p. 36.

<sup>10</sup> SÁNCHEZ BELLA, Alfredo: *Misión de los Institutos de Cultura Hispánica. Finalidades, Organización y Orientaciones*, Madrid, Ediciones Instituto Caldense de Cultura Hispánica, 1959, p. 29.

<sup>11</sup> ESCUDERO, María A: *El Instituto de Cultura Hispánica*, Madrid, Editorial MAFRE, 1994, p. 211.

<sup>12</sup> *Ibidem*, pp. 201-214 y 285-290.

<sup>13</sup> HEREDIA CORREA, A. R.: «Instituto de Cultura Hispánicas». En *Gran Enciclopedia Rialp*, Tomo XII, Madrid, Ediciones Rialp, 1979, p. 814.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 815.

<sup>15</sup> «Actos en honor de la Virgen de Guadalupe Patrona del Mundo Hispánico», *ABC*, 13 de diciembre de 1961, p. 33.

<sup>16</sup> *América en España. Actividades culturales americanistas en España desde 1940 a 1947*, Madrid, Instituto de Cultura Hispánica, 1947, p. 16.

<sup>17</sup> Véase ÁLVAREZ ROMERO, José María: *Testimonios de vida y América*, Madrid, Testimonio Compañía Editorial, 2006.

<sup>18</sup> LASCARIS COMNENO, Constantino: *Colegios Mayores*, Madrid, Ediciones de Cultura Hispánica, 1952, pp. 126-127.

<sup>19</sup> «Cursillo sobre metodología del trabajo intelectual», *ABC*, miércoles 6 de abril de 1960, p. 52.

<sup>20</sup> «Actuaciones de la Tuna del Colegio Mayor Nuestra Señora de Guadalupe en Portugal», *ABC*, jueves 2 de enero de 1958, p. 44.

<sup>21</sup> *Día de la Hispanidad*, Madrid, Instituto de Cultura Hispánica, 1972, p. 64.

<sup>22</sup> <http://www.asociacionguadalupanos.com/> (Consultado el 10 de febrero de 2012).

<sup>23</sup> El colombiano Rafael Gutiérrez-Girardot estuvo cuatro años en Madrid, de 1950 a 1954, gracias a las becas: primero de Relaciones Culturales y luego del Instituto de Cultura Hispánica. Recuerda gratamente su estancia en España y en el Colegio Mayor donde participó activamente en las actividades que programaba y ganó, en 1952, el Premio Cuadernos Hispanoamericanos convocado por el Colegio.

<http://www.revistaaleph.com.co/component7k27item77-sus-anos-en-madrid> (Consultado el 10 de febrero de 2012).

<sup>24</sup> «Cultura hispánica y el Colegio Mayor Guadalupe»,

[http://elpais.com/diario/1979/01/12opinion/284943606\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1979/01/12opinion/284943606_850215.html) (Consultado el 10 de febrero de 2012).

<sup>25</sup> BOE, nº 61(2 de marzo de 1960), pp. 981-982.

<sup>26</sup> *Homenaje a los Reyes fundadores de América*, Madrid, Ediciones Cultura Hispánica, 1953, p.135.

<sup>27</sup> *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, nº 18 (18 de enero de 1947), p. 443.

<sup>28</sup> VEGA, Manuel: «La Cátedra de Ramiro de Maeztu», *ABC*, 23 de enero de 1947, p. 5.

<sup>29</sup> «En el Paraninfo de la Universidad Central se inauguró ayer solemnemente la Cátedra Ramiro de Maeztu», *ABC*, jueves 30 de enero de 1947, p. 11.

<sup>30</sup> *América en España. Actividades culturales americanistas en España desde 1940 a 1947*, Madrid, Instituto de Cultura Hispánica, 1947, p. 19.

<sup>31</sup> *Día de la Hispanidad*, Madrid, Instituto de Cultura Hispánica, 1972, pp. 61-62.



## **LA CREACIÓN DE DEPARTAMENTOS Y INSTITUTOS DE LA CIENCIA EN LAS UNIVERSIDADES BRASILEÑAS EN LA DÉCADA DE 1960: UNA NUEVA ORGANIZACIÓN UNIVERSITARIA PARA LA FORMACIÓN DE LAS ELITES DE BRASIL**

**Macioniro Celeste Filho**

e-mail: marcio.celeste@fc.unesp.br

(Universidade Estadual Paulista, São Paulo. Brasil)

Para auxiliar na compreensão dos Departamentos e dos Institutos universitários atuais, frente possíveis propostas de reformulação e aprimoramento de suas funções na universidade brasileira, é importante conhecer as condições de sua criação meio século atrás. Na década de 1960, quando da configuração das idéias básicas sobre a Reforma Universitária, duas concepções tornaram-se gradativamente consensuais entre os intelectuais brasileiros: a necessidade de substituição das cátedras pelos departamentos e a transformação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras em Institutos especializados em ciências. Pretende-se uma mudança de paradigma, na acepção que Thomas Kuhn dá a este termo, na concepção do que deveria ser a universidade brasileira; há incisivo esforço de transformá-la em produtora de ciência. Até então, sua maior preocupação destinava-se à formação profissional, inclusive nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que, segundo seus críticos, deveriam ter mudado isto desde a década de 1930. Nesta visão, a universidade como conglomerado de escolas e faculdades de formação profissional não era coesa e nem tinha a produção da ciência como meta prioritária. A transformação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras em Institutos proporcionaria coerência científica às diversas áreas do saber. Com a substituição do sistema de cátedras pelos departamentos, o caminho para a produção científica seria melhor adaptado. Esta nova configuração universitária deveria contaminar as demais escolas superiores de formação profissional, transformando-as também em algo integrado e coeso à nova universidade. Neste trabalho será apresentado como a proposta de substituição das cátedras pelos departamentos e a transformação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras em Institutos especializados em ciências foi tratada nos periódicos acadêmicos da década de 1960. Buscou-se a discussão destes temas numa ampla variedade de periódicos acadêmicos. Porém, para

que fosse possível o acompanhamento específico destes dois temas, restringiu-se consideravelmente os periódicos citados.

Existem dois trabalhos importantes sobre estes temas. A dissertação de Mestrado de Helena Coharik Chamlian com o título de O Departamento na Estrutura Universitária. E o texto de Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero intitulado «Da cátedra universitária ao departamento: questões para um debate». Ambos são referência de destaque para o atual texto. O trabalho de Helena Coharik Chamlian tem a vantagem de ter sido escrito quando a Reforma Universitária ainda era recente e o sistema de cátedras havia desaparecido há poucos anos. A autora divide seu trabalho em duas partes. A primeira parte analisa a cátedra e suas características na estrutura tradicional do ensino superior brasileiro; assim como as mudanças ocorridas no período final de sua existência. A segunda parte investiga o surgimento dos departamentos antes da Reforma Universitária e a concepção de departamento que foi consagrada nos dispositivos legais desta reforma. O trabalho de Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero é sintético. Embora busque as origens da cátedra no ensino superior brasileiro desde o século XIX, a autora dedicará maior atenção aos seus últimos trinta anos de existência. Maria de Lourdes Fávero aborda a luta pela constituição da carreira do magistério em paralelo às críticas ao sistema de cátedras. A autora analisa os artigos vetados na LDB de 1961 que tratavam do tema, resultando então no fim da obrigatoriedade das cátedras no ensino superior brasileiro. Maria de Lourdes Fávero trata da convivência no ensino superior brasileiro, na década de 1960, entre os dois sistemas: de cátedras e de departamentos. A autora encerra seu texto com a descrição da institucionalização do sistema departamental no final da década de 1960.

Após a configuração inicial das universidades brasileiras na década de 1930, somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – de 1961, o sistema de cátedras e os propósitos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras – FFCL – serão novamente equacionados. Embora tenha tramitado por muitos anos no Congresso Nacional, a redação final da LDB é alterada substancialmente por vetos do Executivo ao sancionar a Lei em 20/12/1961. Estas mudanças atingem explicitamente as cátedras e as FFCL. Os artigos 74 e 75 são suprimidos da LDB e o artigo 79 resume-se à redação de que «as universidades constituem-se pela reunião, sob administração comum, de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior». As cátedras não são eliminadas do ensino universitário; e nem poderiam, pois constavam da Constituição em vigor. Porém, desde a LDB, sua adoção torna-se opcional. A discussão sobre as cátedras passa a ser atrelada à elaboração de um plano de carreira do magistério superior. Nos vetos à obrigatoriedade das cátedras, elas não são apresentadas como garantias da liberdade de ensino, mas como instrumentos de encarecimento do custo do ensino superior. Desde a LDB, as FFCL são acusadas de terem se transformado também em faculdades de formação profissional, só que de professores de grau médio.

Equiparando-se às diversas outras faculdades de formação profissional existentes, as FFCL teriam fracassado em seu papel de órgão integrador da universidade. Apresenta-se então seu sucessor no papel de responsável pela coesão universitária: o Instituto Central.

A Universidade de Brasília – UnB – será a primeira universidade brasileira a efetivar a substituição das cátedras pelos departamentos e da FFCL pelos Institutos Centrais. Sua criação foi aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada por João Goulart em 15/12/1961, cinco dias antes da LDB. Como principal responsável pela organização da UnB, não foi propósito de Darcy Ribeiro questionar as fronteiras entre o ensino de formação profissional e a pesquisa científica. Darcy Ribeiro argumenta que a estrutura da UnB preservará esta diferenciação:

«(Uma das vantagens do sistema duplo e integrado de Institutos Centrais e Faculdades de formação profissional consiste em) estabelecer mais nítida distinção entre atividades de preparação científica e as de treinamento profissional, libertando as Faculdades da tarefa de formar pesquisadores, que às vezes intempestivamente se atribuem, permitindo, assim, que cuidem melhor de seu campo específico de ensino e de pesquisa aplicada»<sup>1</sup>.

Esta alforria dada às Faculdades de formação profissional favoreceria a concentração de recursos e de instalações pela universidade e possibilitaria finalmente que os Institutos Centrais produzissem pesquisa científica. Esta seria a nova divisão universitária entre ensino e pesquisa. Uma das mais importantes inovações da UnB provocada pelo sistema duplo e integrado de Institutos Centrais e de Faculdades de formação profissional é a possibilidade da flexibilização curricular das diversas carreiras universitárias. A implantação da Universidade de Brasília, baseada no sistema departamental, a partir de 1962, provoca dúvidas sobre a necessidade da manutenção das cátedras.

A LDB de 1961 criou o Conselho Federal de Educação – CFE. É entre os membros do CFE que a questão da manutenção ou não das cátedras eclode, pois a LDB não obrigava sua adoção; constavam, porém, da Constituição então em vigor. Existia a possibilidade das cátedras serem encaradas como o auge da carreira no magistério superior dentro do próprio departamento, conciliando ambos os sistemas. Ou, que a definição de departamento fosse a de reunião de cátedras afins. Nos anos de 1962 e 1963, o destino das cátedras e a definição de departamento polarizará dois membros do CFE: Almeida Júnior e Maurício Rocha e Silva. O primeiro tentando reajustar a função das cátedras nos departamentos e o segundo defendendo a incompatibilidade dos dois sistemas na estrutura universitária. O ápice dos debates ocorre em março e abril de 1963, podendo ser acompanhado pela *Documenta*, órgão oficial do CFE. A concepção departamental de Maurício Rocha e Silva é aceita pela maioria do Conselho Federal de Educação. O sistema de cátedras não é imposto aos estabelecimentos particulares de ensino superior. No caso da UnB, é adiada indefinidamente a efetivação de professores por concurso de cátedras.

A coexistência entre o sistema de cátedras e de departamentos será finalizada com os decretos de reforma das universidades federais no final de 1966 e início de 1967, no começo da ditadura militar. Desfazendo qualquer dúvida sobre o sistema a ser adotado pelas universidades federais, o Decreto-Lei 252 de 28/02/1967 estabelece:

«Art. 2º - As unidades universitárias dividir-se-ão em subunidades denominadas departamentos, cujos chefes constituirão, na forma dos Estatutos e Regimentos, o Conselho Departamental a que se refere o art. 78 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961».

Os quatro parágrafos seguintes do Art. 2º do Decreto-Lei 252/67 definem detalhadamente o sistema departamental a ser implantado nas universidades federais. Nestes parágrafos, o departamento não é concebido como junção de cadeiras afins, mas como fora originalmente implantado na UnB. Poucos dias depois deste decreto, em 15/03/1967, passa a vigorar a Constituição elaborada na ditadura militar. A nova Constituição suprime qualquer menção às cátedras. No ano seguinte, com a Lei de Reforma Universitária – nº 5.540 de 28/11/1968 – as cátedras desaparecem definitivamente do ensino superior brasileiro.

No que se refere à substituição das Faculdades de Filosofia Ciências e Letras – FFCL – pelos Institutos de Ciências, depois da criação da UnB, em fevereiro de 1963 realiza-se em Brasília o Simpósio sobre a Estrutura das Faculdades de Filosofia:

«Organizado pela Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura, em boa hora realizou-se em Brasília, entre 13 e 15 de fevereiro do corrente ano, este Simpósio sobre a Estrutura das Faculdades de Filosofia.

O conclave, que reuniu os diretores de diversas Faculdades do Brasil, além dos convidados especiais, destinava-se a um amplo debate em torno do papel das Faculdades de Filosofia no contexto universitário brasileiro atual»<sup>2</sup>.

Paulo Sawaya, um dos fundadores da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, professor da FFCL da USP e um dos relatores durante o Simpósio sobre as FFCL em 1963 em Brasília, foi claro sobre suas conclusões. Em julho de 1963, proferiu em Campinas (SP) conferência na XV Reunião Anual da SBPC. Paulo Sawaya apresenta o que se propôs como solução para a situação destas faculdades:

«Voltando ainda ao Simpósio de Brasília devo lembrar que, a meu ver, e pode ser que me engane, ali se procurou antes mostrar as deficiências das Faculdades de Filosofia que os seus êxitos. Houve acesa discussão sobre o destino das Faculdades de Filosofia, propondo alguns a sua substituição pelos Institutos Centrais, outros a bipartição em Faculdades de Ciências e Faculdades de Filosofia e Letras, outros a tripartição em Faculdades de Filosofia, Faculdades de Ciências e Faculdades de Educação»<sup>3</sup>.

Neste simpósio, realizado no início de 1963, encontra-se a configuração inicial da Reforma Universitária. A reformulação do ensino superior brasileiro deveria ter ocorrido em 1964. Era uma das reformas de base do governo de João Goulart. Seu último discurso sobre o tema, três semanas antes do golpe militar, demonstra tal intenção:

«Na mensagem que devo dirigir ao Congresso, dentro de alguns dias, no capítulo referente à autêntica Reforma Universitária empreendida pelo meu governo, para atender às exigências do nosso desenvolvimento, darei conta de medidas, que espero mereçam igualmente apoio dos professores e estudantes, destinadas a corrigir a estrutura fragmentária, que pulveriza, dentro da mesma universidade, instalações, equipamentos e pessoal para tarefas idênticas, provocando a desproporção entre seus orçamentos e o número de alunos matriculados e, por conseguinte, dando baixa rentabilidade ao investimento público.

A centralização do ensino e da pesquisa em grandes setores básicos, a serviço de toda a universidade, com eliminação dos núcleos dispersos pelas suas várias unidades, representará substancial economia de meios, por um lado, e, por outro, a possibilidade de ampliar as matrículas nas escolas, seja no ciclo básico, seja no ciclo profissional (...).

A Reforma Universitária, empreendida pelo meu governo, tem bases no firme apoio de professores e estudantes universitários, os quais de há muito compreenderam que a ciência e a tecnologia constituem forças fundamentais de progresso e que a Reforma Universitária deve prosseguir, se não à frente, pelo menos em perfeito sincronismo com as outras reformas de estrutura que os novos tempos brasileiros nos impõem»<sup>4</sup>.

No discurso de João Goulart existem elementos novos na abordagem da criação dos Institutos básicos: sua vinculação a um ciclo básico de estudos nas universidades brasileiras. Este ciclo básico resultaria na absorção dos excedentes. João Goulart, por duas vezes, menciona que a Reforma Universitária seria executada com apoio de professores e estudantes. O golpe militar de 1964 abortou esta iminente reforma, aliás, como as demais reformas de base de então.

Com a ditadura militar, o enfoque sobre o apoio de professores e estudantes à Reforma Universitária muda radicalmente. O primeiro discurso de Castello Branco sobre o tema ilustra esta mudança:

«É do conhecimento de todos a grave e lamentável situação que a Revolução encontrou no setor da educação, onde o Poder Público não pecou apenas pela omissão, mas também pela complacência e, por vezes, pela ação deletéria. Era com a própria orientação, com apoio ostensivo e, mais do que isso, com a ajuda perdulária do Ministério da Educação e Cultura, que se desenvolvia uma obra de agitação e subversão (...).

Se ao professor não cabe fazer proselitismo com o objetivo de impor idéias ou ideologias, ao estudante compete não ficar a serviço de qualquer grupo, servindo por vezes de juguete nas mãos que desejam a subversão. É preciso não marcar a vida



do estudante de hoje, possivelmente o dirigente de amanhã, com a vinculação à subversão, à corrupção, ou à vadiagem onerosa dos falsos movimentos estudantis»<sup>5</sup>.

Os Decretos-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e nº 252, de 28 de fevereiro de 1967, retomam a Reforma Universitária. A associação compulsória entre ensino e pesquisa consagrada por estes decretos visava não aprofundar a diferenciação entre Faculdades de formação profissional e os Institutos de ciência básica. Os dois decretos apresentam novamente a possibilidade de substituição das FFCL por Institutos de ciência básica. O desmembramento das FFCL possibilitaria que a pesquisa científica adquirisse autonomia em institutos universitários próprios. A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência teve participação ativa no desenrolar da reestruturação universitária nesta direção. Acompanhar como a SBPC apresentou o tema pode esclarecer o papel centrífugo que os cientistas desempenharam na dissolução das FFCL. Em 9 de julho de 1967, Maurício Rocha e Silva fez o discurso inaugural da XIX Reunião Anual da SBPC, realizada no Rio de Janeiro. O tema da reunião da SBPC e de seu discurso de abertura foi a Reforma Universitária. Nesta ocasião, Maurício Rocha e Silva analisou os Decretos-Lei nº 53/66 e nº 252/67. Para ele, o Decreto-Lei nº 53 tornara obsoleta no regime federal de ensino superior a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Com este decreto, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras deveriam ser transformadas em unidades que comportassem um mesmo campo de estudo. Elas poderiam ser transformadas em Institutos. No entanto, surge uma questão: embora a pesquisa científica pudesse ser executada separadamente das FFCL, organizando-se em Institutos universitários autônomos, os futuros químicos, matemáticos, físicos, biólogos não poderiam mais exercer a profissão de professores? A solução encontrada foi enfatizada por Maurício Rocha e Silva:

«A formação do professor secundário será feita através de um sistema análogo ao da formação de qualquer outro profissional, que terá que completar os seus créditos nas unidades fundamentais para ter acesso às unidades do Ciclo profissional. Vê-se aqui a grande superioridade deste sistema sobre o superado sistema de Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Até agora, todo esse complicado sistema de Faculdade de Filosofia, tinha como função precípua formar professores secundários, o que, convenhamos, era o método mais caro e absurdo de formar professor secundário num país que precisa dele a mancheias (...).

Um professor de química para o curso secundário terá a sua formação básica nas unidades fundamentais e fará créditos de acordo com o que for estabelecido pela sua unidade profissional, que será a Faculdade de Educação, mas a sua formação será totalmente distinta da do químico que vise ao doutoramento em Química ou que se encaminha para uma das profissões cuja base é a química. O mesmo se poderia dizer para o professor de Física, de Biologia, de Matemática, de Filosofia, de Letras»<sup>6</sup>.

Em 1963, Paulo Sawaya, ao descrever na XV Reunião Anual da SBPC os resultados do Simpósio sobre as FFCL, relatou que alguns participantes

propuseram a repartição das FFCL em duas: Faculdades de Ciências e Faculdades de Filosofia e Letras, pressupondo que as ciências humanas ficariam nesta última. Porém, se isto ocorresse, os químicos e biólogos, por exemplo, que desejassem também ser professores teriam de cursar disciplinas pedagógicas na Faculdade de Filosofia e Letras. Portanto, provavelmente tenha sido este o motivo de que em 1963 alguém tenha proposto a divisão em três: Faculdades de Filosofia, Faculdades de Ciências e Faculdades de Educação. Assim, as Faculdades de Educação seriam espaço comum dos herdeiros da FFCL. Como os cientistas almejavam se ordenar em Institutos universitários, esta solução foi viabilizada. Os defensores da universidade como formadora de pesquisadores e cientistas não desejavam que estes perdessem a possibilidade de ocupar a carreira de professores de grau médio.

Em decorrência dos Decretos-Lei nº 53/66 e nº 252/67, o CFE aprovou em 9 de maio de 1968 a Indicação nº 11. Esta Indicação visava aumentar o número de professores de grau médio. Ela legitimava que graduados em Institutos de Ciências, após o fim das FFCL, pudessem se tornar professores, contanto que complementassem nas Faculdades de Educação sua formação como docentes.

Após o intervalo provocado pelo golpe militar de 1964, retoma-se três anos depois o projeto de reestruturação das universidades brasileiras. Em 1967 e 1968, o problema dos excedentes, isto é, alunos que tiraram as notas mínimas nos exames para cursar o ensino superior, mas não conseguiram vagas nas universidades públicas, se agrava. Os conflitos estudantis por acesso ao ensino superior público e contra a ditadura se intensificam. A urgência na reformulação do ensino superior brasileiro torna-se patente. Com a formação do consenso em grande parte da intelectualidade brasileira da necessidade de substituição das cátedras pelos departamentos e das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras pelos Institutos de ciência básica é chegada a hora da Reforma Universitária.

### Referências bibliográficas

- ALFA. «Simpósio sobre a estrutura das Faculdades de Filosofia». Marília (SP), nº 3 (março de 1963).
- BRANCO, Castello. «Discurso na Universidade do Ceará». *Capex: boletim informativo da Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. Nº 141 (agosto de 1964).
- CHAMLIAN, Helena Coharik. *O departamento na estrutura universitária*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, USP, 1977.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero. «Da cátedra universitária ao departamento: questões para um debate». In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). *Educação superior: análise e perspectivas de pesquisa*. São Paulo, Xamã, 2001.

- GOULART, João. «Reforma Universitária: discurso proferido em 10/03/1964 na abertura dos cursos da Universidade do Brasil». *Capes: boletim informativo da Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. Nº 136 (março de 1964).
- RIBEIRO, Darcy. «Universidade de Brasília». *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, INEP-MEC, vol. XXXVI, nº 83 (julho-set. de 1961).
- SAWAYA, Paulo. «As Faculdades de Filosofia em face da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional». *Ciência e Cultura*. São Paulo, vol. 15, nº 4 (dezembro de 1963).
- SILVA, Maurício Rocha e. «A Reforma Universitária». *Ciência e Cultura*. São Paulo, vol. 19, nº 3 (setembro de 1967).

### Notas:

<sup>1</sup> RIBEIRO, Darcy. «Universidade de Brasília». *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, INEP-MEC, vol. XXXVI, n° 83 (julho-set. de 1961), p. 170.

<sup>2</sup> «Simpósio sobre a estrutura das Faculdades de Filosofia». *Alfa*. Marília (SP), n° 3 (março de 1963), p. 191.

<sup>3</sup> SAWAYA, Paulo. «As Faculdades de Filosofia em face da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional». *Ciência e Cultura*. Órgão oficial da SBPC. São Paulo, vol. 15, n° 4 (dezembro de 1963), p. 342-343.

<sup>4</sup> GOULART, João. «Reforma Universitária: discurso proferido em 10/03/1964 na abertura dos cursos da Universidade do Brasil». *Capes: boletim informativo da Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. N° 136 (março de 1964), p. 1.

<sup>5</sup> BRANCO, Castello. «Discurso na Universidade do Ceará». *Capes: boletim informativo da Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. N° 141 (agosto de 1964), p. 2.

<sup>6</sup> SILVA, Maurício Rocha e. «A Reforma Universitária». *Ciência e Cultura*. Órgão oficial da SBPC. São Paulo, vol. 19, n° 3 (setembro de 1967), p. 540.



## FACULDADE DE DIREITO DE PELOTAS/BRASI - CONSIDERAÇÕES EM TORNO DE DOIS CONTEXTOS: SUA ORIGEM EM 1912 E CINCO DÉCADAS DEPOIS

**Beatriz T. Daudt Fischer**

e-mail: beatrizf@unisin.br

**Valesca Brasil Costa**

e-mail: valescacosta@gmail.com

(Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Brasil)

Assim como em outros países, no Brasil bacharéis de Direito tiveram papel marcante. Como afirma Romero (2008, p. 6), «à exceção, talvez, de alguns revezamentos com a aristocracia de farda, os bacharéis (...) talvez, guiados pelos ideais da Revolução Francesa, sempre estiveram envolvidos em praticamente todos os grandes acontecimentos políticos da história brasileira». A partir desta perspectiva, o presente trabalho tem como pano de fundo a Faculdade de Direito de Pelotas - fundada em 1912, por representantes da ala conservadora da região sul do Brasil. Uma questão inicial provocou o projeto de pesquisa: no início da década de 1960 elites brasileiras desencadearam ações geradoras do golpe civil-militar, instalado efetivamente em 1964. Como reagiram estudantes daquela tradicional instituição de ensino superior de Direito? Teriam eles evidenciado espírito cívico-crítico, resistindo diante das ameaças de uma elite conservadora, ou sua atuação estaria comprometida com os valores da mesma elite que fundou a instituição no início do século XX?

A universidade brasileira se institucionaliza apenas no século XX, «embora tenha havido escolas e faculdades profissionais isoladas que a precederam desde 1808, quando o príncipe regente, com a transferência da Corte para o Brasil, cria o primeiro curso de cirurgia, anatomia e obstetrícia» (TRINDADE, 1999, p. 7). Ou seja, enquanto na Europa já ocorria o desdobramento de inúmeras universidades por variadas regiões, nas Américas esta instituição apenas iniciava seus primeiros passos. *Meu filho há de ser doutor* consistia em corriqueira manifestação entre as famílias brasileiras de classe abastada. Ser doutor, obviamente, significava ser bacharel. O bacharelismo, ou mais comumente denominado o bacharelismo liberal, foi identificado ao longo dos tempos como um fenômeno mundial. De fato, no Brasil a *cultura*

*do bacharel* advém dos tempos de nossa colonização, quando jovens de famílias ricas se direcionavam até a Faculdade de Coimbra, em Portugal, para desempenharem seus estudos, regressando com conhecimento jurídico, além de *habitus* adquirido no processo de formação e vivência europeia, gerando grande prestígio. Conforme é sabido, essa pequena elite, formada em Coimbra foi responsável pela criação dos primeiros cursos jurídicos em nosso país. Atendendo ao apelo de famílias brasileiras de alta classe, em 11 de agosto de 1827, Pedro I irá sancionar a carta de Lei com a criação do ensino jurídico no Brasil, embora as dificuldades para funcionamento dos cursos fossem de toda ordem, tanto quanto às instalações materiais como quanto a pessoal.

Ao sul do Brasil, mais especificamente na cidade de Pelotas<sup>1</sup> - *locus* deste estudo - desde o Império até as primeiras três décadas do século XX, a Maçonaria teve marcante participação política e social, exercendo inegável influência sobre a administração e a intelectualidade urbana. Muitos maçons estiveram ligados à instituição de obras filantrópicas, educacionais e culturais, o que contribuiu para que a cidade tivesse destacado nível cultural e educacional, sendo até mesmo considerada por muitos anos como *Atenas do sul do Brasil*. Na virada do século XIX para o século XX Pelotas era abatida por uma grave crise financeira que, apesar de se alastrar, ainda conseguiu sustentar um considerável crescimento urbano, de modo que a cidade ainda conseguia, mesmo sem o fervor econômico oriundo da indústria inicial, construir escolas, teatros, bibliotecas, bancos e outros. Dessa maneira, Pelotas canalizou esforços, tentando manter uma educação de alto nível, se consagrando não só por uma boa educação no ensino fundamental, como também obtendo destaque por suas faculdades, como é o caso da Faculdade de Direito. Através de dados históricos coletados, é possível perceber que todo um contexto contribui para a importância desta instituição. A situação política, social e econômica da cidade, juntamente com a forte influência da Maçonaria e seus membros proporcionaram a fundação, e a existência até os dias de hoje, de uma das mais antigas e tradicionais instituições do sul do Brasil. Formando advogados, daria acesso à educação e à formação de uma elite pensante. De início, o progresso na região criou a necessidade de se ter na cidade instituições de educação que sanassem o anseio de cultura de uma população que emergia junto à opulência de uma sociedade latifundiária e baseada na mão de obra escrava e que busca postos de destaque para seus herdeiros, bem como influência junto a instâncias e poder político.

«(...) a cidade já se autodenominava, enamorada de si mesma, *Princesa do Sul*. Com idêntico orgulho, se autoproclamava *Atenas Rio-Grandense*, identificada que estava de modo especial com as artes e as letras. Numa espécie de desdobramento do seu apogeu econômico-urbano. Mas não era menos famosa, dentro e fora da Província, pelos seus viscondes e barões (houve 17 ao todo, durante os dois impérios), as suas damas, e seus doces, as suas festas, os seus sobrados, os seus monumentos públicos, as suas lojas (MAGALHAES, 1993, p. 15)».

No decorrer do tempo há uma busca pela educação e formação de uma elite pensante. É quando surge uma das instituições mais antigas da localidade, o Colégio Pelotense que, com o apoio da maçonaria, dará origem ao ensino superior na região, como a Faculdade de Direito de Pelotas. A abordagem de aspectos da história do *Gymnasio Pelotense* que envolvem seu processo de criação pela Maçonaria, e posterior municipalização, engloba um período que se estendeu pelas três primeiras décadas deste século [século XX] (AMARAL, 1999, p.110). Na data de 24 de outubro de 1902, em reunião congregando as sociedades maçônicas Antunes Ribas, Lealdade e Rio Branco concretiza-se a ideia de uma instituição de educação maçônica, denominada «*Gymnasio Pelotense*», visando à formação profissional da elite e das camadas médias em ascensão. Mais tarde, são criados os cursos superiores anexos, entre eles a Faculdade de Direito. A instituição destes cursos está intimamente ligada a uma elite agropastoril em ascensão, uma vez que a sociedade pelotense desejava que seus filhos tivessem acesso e oportunidade até então só obtida nas Faculdades do Rio de Janeiro.

A atitude fundadora da Faculdade de Direito de Pelotas é decisão de um grupo de homens representantes da elite financeira e cultural, grande parte pertencente à Maçonaria, dentre eles José Julio Albuquerque Barros, Francisco Carlos de Araújo, Esperidião de Lima Medeiros, Luis Mello Guimarães e Fernando Luis Osório. José Julio de Albuquerque Barros, advogado, aluno destacado da turma que colou grau em 1908 na Faculdade de Porto Alegre e professor do Ginásio Pelotense, ficou encarregado da organização da nova Instituição, assumindo a função de diretor interino e a regência da cadeira de Direito Comercial. Segundo Magalhães (1983) o pai deste professor, José Julio de Albuquerque Barros, Barão de Sobral, Presidente do Rio Grande do Sul, em 5 de setembro de 1883, dirigia-se a Câmara Municipal de Pelotas para comunicar que era intenção do governo do Império fundar na província uma escola de agronomia e veterinária (p.15). Conforme pode se concluir, esta família, pertencente à alta sociedade pelotense, sempre esteve envolvida com causas culturais e educacionais (VILLAR, 2004, p.13).

É possível deduzir que a criação destes três cursos de ensino superior, anexos ao *Gymnasio*, serviu aos interesses maçônicos de atuação junto à formação profissional de um grupo que se consolidava na cidade nos primeiros anos deste século: os profissionais liberais. Nos cursos de Farmácia e Odontologia e de Agrimensura, privilegiava-se o método experimental, de caráter mais técnico vinculado à realidade e a própria necessidade da comunidade. Já a Faculdade de Direito, através do desenvolvimento e domínio da retórica e do conhecimento das leis, encarregava-se da indispensável preparação da elite dirigente (AMARAL, 2003, p.151).

Considerando o tema foco deste estudo, é necessário dar um salto temporal, ultrapassando décadas, buscando respostas às dúvidas desencadeadoras da pesquisa: como os estudantes de uma tradicional instituição de ensino superior de Direito – que surgiu em favor das elites - reagiram, no início da dé-



cada de 1960, quando as então elites brasileiras desencadearam atividades geradoras do golpe civil-militar, instalado efetivamente em 1964? Teriam os estudantes evidenciado espírito cívico-crítico e resistido diante das ameaças de uma elite conservadora, ou sua atuação estaria comprometida com os valores da mesma elite que fundou a instituição no início do século XX? Para responder a tais questionamentos, esta pesquisa valeu-se basicamente de materiais impressos, jornais da época e alguns documentos localizados no Centro Acadêmico da referida instituição.

Importante destacar que o uso de jornais como documento contribuiu para o andamento desta investigação, uma vez que, de certo modo, através deles foi possível a participação da comunidade jurídica pelotense, em especial o envolvimento de alunos da Faculdade de Direito em significativo momento na história brasileira<sup>2</sup>. Periódicos podem constituir preciosa fonte para quem trabalha com história. Embora exigindo uma leitura desconfiada diante do que a imprensa publica, é importante reafirmar com Capelato:

«(...) a imprensa possibilita ao historiador acompanhar o percurso dos homens através dos tempos. O periódico, antes considerado fonte suspeita e de pouca importância, já é reconhecido como material de pesquisa valioso para o estudo da época. A imprensa registra, comenta e participa da história» (1988, p.13).

Antes de seguir em frente neste texto, torna-se necessário discorrer, ainda que de forma não extensiva, acerca do período que antecedeu o golpe civil-militar no Brasil. A década de 1960 inicia com o *Movimento da Legalidade*, desencadeado no sul do país, em um momento crítico da política brasileira: após a renúncia do presidente Jânio Quadros em 25 de agosto de 1961, o vice-presidente João Goulart deveria assumir o cargo. Entretanto, temendo supostas tendências que este teria com o comunismo, os militares brasileiros – apoiados pelas elites conservadoras – se preparam para não cumprir a Constituição, lei máxima do país, preparando um golpe. É neste momento que o então governador do Rio Grande do Sul lança na capital Porto Alegre um movimento que veio a se denominar *Legalidade*, provocando manifestações populares, bem como colocando em alerta a Brigada Militar e a Polícia Civil. Este movimento agitou o Rio Grande do Sul e em seguida o Brasil durante treze dias, terminando com um possível golpe, e então João Goulart toma posse na presidência da República do Brasil. Dados coletados no *Jornal Diário Popular*, da cidade de Pelotas-RS evidenciam que os professores desta cidade, e em especial da Faculdade de Direito, bem como os seus alunos, fizeram greve apoiando o movimento. O Golpe não se efetiva naquele período, vindo a ser desencadeado definitivamente em 1964, instalando-se então um longo tempo de ditadura.

No *Jornal Diário Popular*, percebemos que a comunidade pelotense se voltou a favor de Leonel Brizola, apoiando o movimento da Legalidade, exigindo que assumisse o poder o vice-presidente João Goulart. Com isto várias manifestações ocorreram na cidade, sendo das mais marcantes a reunião dos

professores da cidade de Pelotas, que teve a ilustre presença de professores doutores da Faculdade de Direito de Pelotas. Houve também a greve nacional dos estudantes, apoiada pelos acadêmicos de Direito da tradicional instituição. Na capa do *Diário Popular*, de 27/08/1961, é possível avaliar como reagiu os estudantes naquele momento difícil para a sociedade brasileira, nesta manchete: *Estudantes Brasileiros em Greve ante a renúncia de JQ.*

Antecipando-se a decisão da União Nacional de Estudantes (UNE), que decidiu a deflagração da greve nacional do estudentado superior brasileiro, os alunos da Faculdade de Direito de Pelotas através da representação do Diretório do C.A. Ferreira Vianna, decidiram redigir manifesto em que definem sua posição em repúdio a Lacerda, apoiam integralmente a política externa de Jânio e condenam as forças estranhas que tenham trancado o andamento correto do nosso desenvolvimento, pelo qual tanto lutara o ex-presidente através de uma política de liderança no continente. Por outro lado, pensam os estudantes de Direito realizar comício hoje ou amanhã com os mesmos propósitos já expostos no manifesto e contando com o apoio dos sindicatos de nossa cidade.

No mesmo periódico há um interessante comunicado da Federação Acadêmica de Pelotas, órgão máximo dos universitários locais, informando adotar as seguintes medidas: I. Referendar a GREVE GERAL decretada pela UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES E UNIÃO ESTADUAL DOS ESTUDANTES, nos termos da mesma, isto é, até que sejam asseguradas as instituições democráticas no país. II. Manter em sessão conjunta permanente, o Conselho Fiscal e Diretoria, apelando a todos os universitários que se mantenham em constante contato com a Entidade. III. Ratificar a posição dos universitários pelotenses em favor da LEGALIDADE, do RESGUARDO DAS INSTITUIÇÕES DEMOCRÁTICAS, e da conseqüente manutenção do REGIME CONSTITUCIONAL VIGENTE, repudiando, veementemente qualquer propósito golpista, fundado em soluções extra-legais (*Diário Popular*, 27/8/1961, p. 5).

A greve dos estudantes terminará em seguida, uma vez que os estudantes e demais membros da sociedade obtêm êxito quanto à observação da Carta Magna do Brasil/Constituição Brasileira: assume a presidência João Goulart, amenizando de certa maneira as tensões dentro do país, embora ainda permaneça no ar certo descontentamento dos estudantes como percebemos na reportagem a seguir:

«Os estudantes universitários de Pelotas e de todo o Rio Grande do Sul voltaram ante-ontem às aulas, após terem decretado a suspensão da greve deflagrada em protesto à prisão de universitários no Rio, pela invasão da sede da União Nacional de estudantes e outras arbitrariedades que foram vítimas os acadêmicos na capital do Estado da Guanabara (...) achamos conveniente não insistir com a greve já que a lei foi salva ao menos formalmente» (*Diário Popular*, 13/ 09/1961, p. 6).

Aqui novamente é necessário um salto no tempo a fim de chegar ao Brasil de 1964. É um período de grande efervescência política uma vez que a conturbada chegada ao poder de João Goulart caracteriza-se por um momento que o país atravessa extrema crise financeira. Em contrapartida, o presidente tenta estancar de todas as maneiras a crise política e econômica, buscando cercear a eminente chegada dos militares ao poder. A realidade descrita pela imprensa indica que a pressão dos militares é cada vez maior. Há uma grande tensão para que seja instaurado o Estado de Sítio (FERREIRA, 2011).

A instabilidade política assola o país, forçando os meios de comunicação a divulgar generalidades: referências sociais a respeito da comunidade jurídica pelotense, palestras proferidas por professores, nada que possa comprometer politicamente. Diante do quadro que vai se desenhando, o *silêncio* indica cautela por parte dos meios de comunicação.

Falar da década de 1960 é também se referir às consequências da censura que se abate sobre a imprensa, o que foi decisivo para o apartamento da polêmica em torno desse tema dos meios de comunicação. Esse silêncio vai produzir drástica alteração no conteúdo dos jornais diários, uma vez que terão que abandonar gradativamente o papel de amplificadores e, muitas vezes, construtores desses enredos, afastando-se dos protagonistas e deixando de serem personagens do campo político (BARBOSA, 2007, p.175).

O silenciamento por parte da imprensa foi aos poucos se justificando: os jornais já estavam fartos da instabilidade social que assolava o país desde o período mais longínquo - vinte anos antes - quando da morte do presidente Getúlio Vargas, agora aprofundada com o governo de João Goulart. Como afirma Capelatto (1988), na década de 60 «os *guardiões da boa sociedade* empenham-se na articulação de um golpe para salvá-la» (p. 53, grifado no original).

De certo modo, «o poder da imprensa parece definir o que é preciso que seja dito, o que é preciso que seja acreditado, o que precisa ser feito. Toma lugar neste espaço um imenso discurso da ordem, uma espécie de ortodoxia» (FISCHER, 2005, p. 72). Para melhor acerrar-se de dados, a pesquisa procurou outras possíveis fontes. Em contato com atuais membros do Centro Acadêmico Ferreira Viana da Faculdade de Direito de Pelotas, houve acesso aos arquivos, ou melhor, a caixas em péssimo estado de conservação devido a elevado grau de umidade do local. Após consultar todas as caixas foram encontrados raros documentos do período em análise. Entre estes vale destacar material impresso intitulado *Manifesto de Solidariedade*, datado de 15 de setembro de 1963 e assinado pelo então presidente da Federação Acadêmica de Pelotas, Bernardo O. de Souza. Consta que a Federação, associada à União Estadual de Estudantes (UEE), à Federação dos Estudantes da Universidade do RGS (FEURGS) e ao Diretório Central do Estudantes da Pontifícia Universidade Católica (DCEPUC) vem solidarizar-se ao estudante

Marco Aurélio Garcia, manifestando de público, através da imprensa livre, seu repúdio ao aparelho policial montado no Estado, que mais uma vez demonstrou seu caráter arbitrário e inconstitucional ao seqüestrar e manter preso incomunicável o colega Marco Aurélio Garcia, secretário da UEE na noite do 23 último. Denúncias vem sendo feitas ao se verificar constantemente o espancamento de estudantes, assumindo agora esse aspecto de suma gravidade qual seja ilegal a prisão de líderes estudantis visando entrar pela repressão e amedrontamento o crescente de conscientização e politização do universitário brasileiro<sup>3</sup>.

Considerando que a abordagem deste estudo orienta-se pela ótica qualitativa de pesquisa, os dados até agora coletados ajudam a responder a questão inicial: no período anterior ao Golpe de 1964, estudantes da Faculdade de Direito de Pelotas, embora pertencendo a uma instituição tradicional comprometida com as elites, reagiram diante das atrocidades que as próprias elites estiveram, direta ou indiretamente, envolvidas. A investigação, entretanto, segue em frente, ampliando a consulta a demais periódicos, agora também ouvindo estudantes daquela época, à luz de referenciais que fundamentam o uso de história oral e memória. Encerrando cabe frisar a relevância que a pesquisa vem repercutindo na comunidade pelotense atual, especialmente entre acadêmicos já que em 2012 celebra-se o centenário da tradicional instituição.

## Referências

- AMARAL, Giana. Lange do. **O Gymnasio Pelotense e a maçonaria: uma face da história da educação em Pelotas**. Pelotas: Seiva/Ed. Universitária UFPel, 1999.
- BARBOSA, Marialva. **História Cultural da imprensa: Brasil (1900-2000)**. Rio de Janeiro, Mauad X, 2007.
- FERREIRA, Jorge. **João Goulart**. Uma biografia. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2011. 2ª Ed.
- FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Professoras: histórias e discursos de um passado presente**. Pelotas, Seiva Publicações, 2005.
- MAGALHÃES, Mário Osório. **Opulência e cultura na província de São Pedro do Rio Grande do Sul: um estudo sobre a história de Pelotas (1860-1890)**. Pelotas: Ed. da UFPel/Mundial, 1993.
- ROMERO, Arnaldo. **Uma escola estratégica, uma guerra tática** (Os movimentos de reconversão da elite paulistana a partir da Faculdade de Direito de 1932 a 1937). VIII Jornada do HISTEDBR. 2008. [www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario). Acesso em 15/02/2012.

TRINDADE, Helgio. Universidade em perspectiva: sociedade, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, 1999, n. 10.

VILLAR, Waleska Ribeiro. **A casa de Bruno Lima**: uma história da Faculdade de Direito de Pelotas (1918-1965). 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

**Notas:**

<sup>1</sup> A cidade Pelotas, localizada no extremo sul do país, distancia-se 250 quilômetros da capital, Porto Alegre. Colonizada por portugueses, que se dedicaram à elaboração de charque (carne salgada e exposta para secar ao sol) e à atividade comercial, a cidade logo se tornou rica e próspera. Com o progresso na região, viria a necessidade da criação de instituições de educação, inclusive superior.

<sup>2</sup> O jornal não é aqui encarado como receptáculo portador de fatos objetivos e neutros, ou as matérias jornalísticas avalizadas como verdades absolutas.

<sup>3</sup> Marco Aurélio García em seguida deixa o país, tornando-se exilado político durante todo o período da ditadura. Décadas depois integra o Governo Lula (2003-2010) como assessor especial para assuntos internacionais da Presidência da República.



# IDENTIDAD Y MILITANCIA. UNA VERSIÓN NARRADA DE CÓMO EL «CAMPO PSI»<sup>1</sup> DEVINO CARRERA Y PROFESIÓN UNIVERSITARIA EN LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Ana Diamant

e-mail: [adiamant@fibertel.com.ar](mailto:adiamant@fibertel.com.ar)

(Universidad de Buenos Aires. Argentina)

«¿Qué tiene que hacer el psicólogo? A mi entender, pienso que tiene que ubicarse como ser, comprendiendo la sociedad en la cual vive, comprendiendo su dinámica, tratando de insertar su campo científico y su campo profesional dentro de la totalidad de lo que está ocurriendo en el mundo y en la clase social a la que a él le interesa ligarse o plegarse como ideólogo, como científico o como psicólogo»<sup>2</sup>.

## La universidad de los '60

Para jóvenes estudiantes universitarios de los '60 –considerándose según sus propios testimonios en la franja que va desde lo progresista hasta lo revolucionario– la creación de la carrera de Psicología (1957) dentro de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, significó la aparición de un escenario en el que simultáneamente se podían actuar inclinaciones académicas, políticas y culturales, en una suerte de círculos concéntricos que involucraban a la persona, sus grupos de pertenencia, las instituciones de las que formaba partes, la comunidad y hasta el mundo.

Cincuenta años después, escuchar las voces de quienes se consideran protagonistas de una década (1955 – 1966) en la que se materializaron cambios y propuestas de cambio – sociales y académicos - que quedaron registrados en sus memorias - y así son relatados por algunos de ellos y por muchos de sus contemporáneos - como el período de mayor despliegue universitario posterior a la Reforma de 1918<sup>3</sup>, en coincidencia con lo que dio el llamarse la Segunda Reforma.

Conviven, con la considerada cultura de oposición y el impulso del desarrollismo<sup>4</sup>, la reorganización social y universitaria posterior al primer peronismo<sup>5</sup>, en un ambiente optimista, en el que las posibilidades de transfor-



mación social parecen estar al alcance de la mano y la formación profesional en el área de las ciencias sociales resulta una herramienta clave.

Mientras tanto, esos mismos grupos, crean y se apropian de las producciones culturales de vanguardia, del boom de la literatura latinoamericana, del gusto por The Beatles, Bergman y Fellini y de la adopción del «look» sintetizado en el movimiento hippie, el pelo largo y la minifalda.

En concordancia con estos cambios, se establece y difunde el concepto de «campo de la Salud Mental» (Carpintero y Vainer; 1989, 2003). La psiquiatría deja de ser la propuesta predominante de cura y convive con la psicología, las ciencias de la educación, la sociología, la antropología – todas carreras universitarias recientemente creadas - y el psicoanálisis con prestigio creciente aunque con poca inserción formal – todavía - en los espacios académicos.

De esos tiempos, los protagonistas reconocen que han quedado muchos recuerdos, y los relatan, entre ellos, el «fundamental es no poder descontextualizar (...) el comienzo de la carrera, lo que representó el marco general (...) de toda la situación político social del momento, incluso cultural. La carrera no aparece sola en un momento, mágicamente y explota. Aparece culturalmente en un momento donde la universidad con Risieri Frondizi fue gozado de una relevancia muy grande, a tal punto que se la denominó la época de oro de la universidad, porque la explosión académica, cultural y de conocimientos que surge en ese momento, creo que no se ha vuelto a repetir»<sup>6</sup>.

Muchos jóvenes militantes universitarios de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA eligen transitar esas nuevas carreras, que alteraron la estructura tradicionalmente académica y no profesional de la Facultad de Filosofía y Letras, al tiempo que recorren extramuros el itinerario que se desplaza entre «la laica o libre»<sup>7</sup> y los «bastones largos»<sup>8</sup>.

Este encuadre explica el contenido y la forma de narrar acontecimientos vinculados con la creación de la Carrera de Psicología en la UBA (1957) y su entorno institucional y social por parte de testigos y sobre todo de protagonistas estudiantes. Lo hacen desde el entusiasmo, los deseos, las frustraciones, con tono a la vez epopéyico y nostálgico. Recuperan escenas que los posicionan en escenarios a veces más íntimos, otras más públicos, en algunos casos individuales, en otros compartidos, pero siempre determinados culturalmente, destacando que «había una explosión cultural. Los que estuvimos en Viamonte<sup>9</sup> y luego pasamos a Florida<sup>10</sup> y en el Departamento de Orientación<sup>11</sup> que estaba en el 5° piso de Florida, vivimos al lado, a muy pocos metros del Di Tella<sup>12</sup>, y el Di Tella también formó parte de nuestra explosión cultural y recuerdo, en ese sentido a Les Luthiers o I Musicisti<sup>13</sup> que se iniciaron en el Di Tella, exactamente en esa época y es un recuerdo para mí muy importante y muy valioso»<sup>14</sup>.

El valor del relato, a partir de los temas abordados en las entrevistas está dado, no sólo por el intento de ubicar el momento, a los protagonistas, a las particularidades de la vida académica de las primeras generaciones de estudiantes y graduados de psicología, los lugares institucionales e institucionalizados por los que transitaron; también repasa los procesos y conflictos que debieron sortear en su formación, simultánea con la configuración de los campos académico y profesional que los contuvieron. Importa además por el adicional que implica el tono emocional con que se hace. Y finalmente por la posibilidad de transformar en soportes materiales, recuerdos «guardados» en las memorias, por la vía tanto de la oralidad como de la escritura – oralitura (Ong; 1993) – que permiten reponer vestigios del pasado en el contexto del presente, insertando cada aporte en una nueva urdimbre histórica.

### **La narrativa sobre la Carrera de Psicología en la universidad de los '60**

Los relatos en general y los fundacionales en particular, al socializar información, delimitan escenarios, articulan conflictos y asignan protagonistas. Son mecanismos creativos – aunque intenten referir a hechos acontecidos y por tanto «reales» – que instituyen y constituyen legados fundantes de sentidos, interpretaciones que estructuran imaginarios que trascienden al narrador en tanto materializan ideas que pueden ser re-usadas.

Es el privilegio con que cuentan quienes hacen historia reciente, como en este caso. Tener al alcance versiones de quienes estuvieron directamente involucrados y desde diferentes posiciones enriquece el acervo de datos socioculturales, generacionales, más allá del relator, estableciendo una doble triangulación sobre hechos recuperados (Berteaux; 1980), por una parte entre narrador, entrevistador y contenido y por otra entre tiempo, discurso y contexto.

Si además, los relatos serán utilizados en el marco del análisis de la formación de profesionales, el peso de la «transferibilidad pedagógica»<sup>15</sup> es una variable que debe ser especialmente considerada (Diamant; 2011).

En este caso, las que se convocan son imágenes sobre ingresantes a una carrera que no tenía antecedentes, enseñantes para una profesión en construcción, referentes académicos y políticos que puedan relatar lo que vivieron, lo que suponían que podía suceder y lo que fue aconteciendo, «que tuvo una importancia muy grande, porque había una línea, la línea de la libertad que incluía toda una serie de elementos de la persona, del psicólogo en este caso, que tiene que poder respetar para poder pensar. En mí, tuvo una importancia muy grande el hecho de que yo pude ejercer mi vocación que a pesar de las dificultades que planteó la carrera (...) pero fundamentalmente a las situaciones del país. No nos olvidemos que pasamos por varias (...) no digo revoluciones, porque no fueron revoluciones, pero sí fueron atentados contra la libertad (...) la libertad social, la libertad del pueblo ar-

gentino (...) y en ese sentido creo que yo pude mantener mi libertad para poder pensar y cuando tuve que renunciar, renuncié y cuando tuve que volver, volví, esto en función de mis convicciones. Estas dos situaciones, sobre todo la de tener que irse, o que lo echen a uno, tienen consecuencias muy graves (...) en la organización de la facultad porque implicó una marcha atrás, cada una de ellas una marcha atrás importantísima que nosotros pudimos absorber. No me voy a olvidar que después de los sucesos con Onganía creamos un grupo de gente que realmente no podía estar sin hacer nada y sin cumplir su vocación, creamos una escuela de psicología clínica y tuvo una vida de casi 25 años»<sup>16</sup>.

Interpelar los recursos que surgen de la oralidad cuando refieren a situaciones de complejidad y dinamismo, exige la disponibilidad de una batería instrumental amplia, que en el caso de los relatos sobre la vida y la cultura de las instituciones educativas (Diamant; 2010), convoca, además de los aspectos metodológicos propios de la historia oral, los de la disciplina de que se trate, en este caso a la psicología y por supuesto la historia reciente de la educación en la universidad. Así se resignifican no sólo las palabras, también los silencios, las dudas, los titubeos, los gestos, las «correcciones», los cambios de opinión y de valoración, lo contado y lo que no se cuenta, expresiones de subjetividad no siempre conscientes, referentes y autoreferentes, con asignación de valores como mencionar «un momento que me parece particularmente importante de la carrera, que efectivamente es el primer gran quiebre institucional, el del '66, la intervención producida por lo que se llamó la Revolución Argentina, a mediados de 1966. Eso como tal es mucho más conocido por todos, la noche de los bastones largos (...) Fue un momento de muchas discusiones, asambleas, diálogos, para ver cómo había que responder. La respuesta fue bastante unánime en el sentido de tomar la decisión de renunciar y dejar la universidad. Lo definieron fundamentalmente los que eran profesores en ese momento. En el '66 yo hacía apenas 5 años que había iniciado mi carrera docente. Era ayudante en psicoanálisis en una materia que en aquel momentos se llamaba Psicología Profunda. Fueron fundamentalmente los profesores los que tomaron esta decisión de la renuncia y todos los otros docentes más bien lo que hicimos fue acompañar y reafirmar esta decisión»<sup>17</sup>

Los relatos reivindican el papel tanto del protagonista como del testigo y transforman recuerdos en creencias colectivas que a su vez se convierten en formas de aglutinamiento ideológico que tanto cohesionan relaciones de pertenencia y dependencia como fragmentan grupos, completan informaciones, equilibran opiniones, subrayan relaciones, ficcionalizan introduciendo plasticidad a las representaciones y a las prácticas (Debray; 1997) y sostienen una función reparatoria cuando se ha perdido el documento<sup>18</sup>. Es entonces cuando el testimonio vale por sí mismo, por quien lo transmite, por las condiciones en que se produjo el hecho y se construyó el relato, y no es juzgado por su valor de verdad.

Con este encuadre para el tratamiento de la información, se asume la idea de que no hay testimonios erróneos, sino que hay versiones, posiciones respecto de acontecimientos y actores, comentarios, entre otras «sobre las circunstancias sociales, culturales en la época del nacimiento de la Carrera de Psicología, en los años '58, '59. Ya desde antes se venía hablando de esto, de la necesidad de crear carreras de Psicología y Sociología, por supuesto en consonancia con lo que estaba sucediendo en el país en ese entonces. Y precisamente en la carrera de Psicología se dio un fenómeno peculiar: Quienes llegaron a constituir la carrera y quienes nos anotamos en ella teníamos una preocupación casi constante acerca de qué relación tenía el psicoanálisis por ejemplo con el materialismo histórico, o con el marxismo. Esta preocupación no era sólo local, ya había textos publicados incluso en Estados Unidos sobre esto. Pero acá esa relación tuvo mucha fuerza y mucha fuerza posiblemente por el origen mismo de los docentes que hemos tenido (...) nuestros docentes eran algo así como los marginales de la APA<sup>19</sup>, los marginales del Borda<sup>20</sup>, los marginales del PC<sup>21</sup> también, de modo que la Carrera de Psicología era una especie de tribuna de disidentes de donde se puede extraer lo del espíritu crítico, un poco contestatario (...) de la Carrera<sup>22</sup>.

El relato es una forma de intertexto que a la vez limita y aproxima un discente y un campo de conocimiento, pone en tensión, además de los contenidos en su contexto de producción y de transmisión; los tiempos: el del acontecimiento, el del relato y el transcurrido (Bruner; 2003) mediados por las valoraciones que hacen tanto quienes hablan como quienes escuchan. Opera como espacio de revisión y reposicionamiento de acontecimientos y mensajes, por lo tanto es un texto pedagógico y didáctico (Diamant, Cazas; 2010), estructurante de identidades personales y profesionales, en el que cada actor integrará la parte de la historia que ha resguardado por significativa, desechado aquella que por dolorosa o insatisfactoria puede producir angustia, constituyendo una nueva fuente de conocimiento (Schwarzstein; 1991) que no es la descripción del hecho, es el residual que ha sobrevivido a las maniobras de la memoria activado por la inmediatez de las exigencias del contexto de enseñanza y por la coyuntura del espacio de poder que otorga ser transmisor habilitado social y académicamente. Es una señal atemporal que fluye y reaparece en la trama personal, en situaciones de alta significatividad, como el hecho de que «fui muy marcada en la entrada a la Carrera de Psicología en el año 1959, por la inauguración de la carrera, en nuestro país, anteriormente en Rosario<sup>23</sup> y por el hecho de haber conocido a gente que cursaba en Rosario y que era para mí muy valiosa, llena de entusiasmo, llena de pasión por el psicoanálisis y fui contagiada, contaminada por ellos. El hecho que eso me ocurriera tuvo muchas implicaciones, en un momento donde se habían creado distintas carreras: la de Sociología y la de Psicología, siguiendo la creación en Francia de esas carreras. Fue durante el gobierno de Arturo Frondizi y al frente del rectorado, Risieri Frondizi, ambos muy valorados en el ambiente intelectual y profesional. Luego fui marcada nuevamente en la misma dirección por el hecho de haber dado un examen de la

materia<sup>24</sup> de la que hoy soy Profesora Titular que fue muy bien recibido por los tres profesores que integraban la mesa de examen y que llevó a ser invitada a ser docente de la cátedra que en aquel momento se llamaba Psicología Profunda, lo cual era para mis 19 años, un honor impresionante»<sup>25</sup>.

### **La creación de la carrera de Psicología y conformación de la identidad profesional «psi»**

La historia de una profesión y de los profesionales que la habitan es el relato de un recorrido que va desde la formalización institucional, curricular de los saberes de la disciplina a la que refiere, hasta el reconocimiento académico y social de sus portadores. Está en relación con el prestigio de la institución formadora y con la potencia con que se establecen rituales que garanticen exclusividad cognitiva, corpus de saberes respetados y corrientes teóricas de consenso (González Leandri; 1999).

Ser y ser considerado perteneciente implica ser visto por otros ocupando lugares, asociado a nombres propios, manejando espacios de definición, respetando huellas de antepasados y sobre todo marcando diferencias de actuación y contextuales, como el caso de «la carrera, al comienzo en la facultad, lo cual tiene connotaciones particulares que corresponden a la época. Siempre digo que he pertenecido a una década y a una UBA efervescente (...) creo que nos ha marcado a todos en el sentido de ser una actividad nueva y eso provocaba que tuviéramos que ser creativos en el desarrollo de nuestros estudios y de las tareas instituciones porque en tanto no había psicólogos éramos incorporados diría yo prematuramente, en diferentes tareas, sea clínicas o educacionales»<sup>26</sup>.

Los docentes, conocedores experimentados de la disciplina, transmisores instituidos social y académicamente, son una pieza clave en relación a la legitimación de conocimientos y prácticas frente a la comunidad, a la vez que provén modelos de actuación y de creencias a los aspirantes, en este caso estudiantes noveles tratando de definir su orientación ante «las nuevas carreras, como se las llamaba en ese momento, que fueron Psicología, Sociología, Antropología y Ciencias de la Educación. Dudé durante un tiempo entre Sociología y Psicología y después de conversarlo con compañeros de aquel entonces de Letras y de Filosofía, me decidí por Psicología. Siempre me había interesado la Psicología, pasa que en la medida en que no existía una carrera no había donde estudiarla»<sup>27</sup>.

En los procesos de definición profesional que a su vez requieren de la construcción de un perfil y de un modo de ocupar espacios, tienen mucha incidencia los lugares preexistentes y los habitantes originarios de los mismos entre los que «estaba presente por ejemplo que era importante que nosotros nos preparáramos para ser psicólogos institucionales, para hacer psicohigiene, para hacer prevención. No era tan fácil llevarlo a cabo (...) porque ahora uno

sale a la calle y dice soy psicólogo y la gente sabe lo que es ser psicólogo (...) pero en ese momento psicólogo, psiquiatra y psicoanalista, eran una confusión (...) entonces un psicólogo que pensara en hacer psicología social o que pensara en hacer prevención, más bicho raro era todavía»<sup>28</sup>.

Para los nuevos profesionales de la psicología, la construcción de su identidad debió vencer por lo menos dos grandes grupos de escollos.

Por una parte los que surgían de la pretensión genuina de ocupar espacios en los que ya había instalados otros profesionales, y por otra, los derivados de haber sido formados en primera instancia, y en relación a las prácticas, sobre todo clínicas, por médicos y psicoanalistas que además de cuidar sus espacios laborales, no necesariamente funcionarían como referentes para la construcción de una línea que actuara como límite, como legitimador social y académico y como regulador de la oferta de trabajo, generando una situación que «no era clara, porque todavía no se sabía si los psicólogos podrían o no hacer ejercicio de la psicoterapia y porque no estaba desarrollada la inserción psicológica en instituciones en general. Es decir, era un poco un intento, sin saber muy bien lo que iba a pasar con los psicólogos a nivel profesional. No estaba desarrollado como ahora el psicólogo. No estaban desarrollados como lo están ahora los equipos donde se incluyen todos los profesionales de la Salud Mental»<sup>29</sup>.

### **La militancia «psi»**

La Psicología se hizo profesión al mismo tiempo que se hacían los profesionales que de ella se ocuparían, que se ocupaban espacios profesionales y se avanzaba, desde la conducción gremial estudiantil y de los primeros graduados con la idea de que la disciplina llevada al terreno de lo popular podría – y debía – ser una herramienta para la transformación social (Diamant; 2010).

Los participantes de este proceso reconocían y reconocen el protagonismo de quienes simultáneamente estudiaban, enseñaban y militaban «éramos en el mismo momento estudiantes que estábamos armando y que estábamos cursando la Carrera. (...) Si habíamos rendido una materia donde éramos sesenta los que cursábamos, el titular tenía dos o tres ayudantes. Al cuatrimestre siguiente que se cursaba esa misma materia por ahí había trescientos alumnos. Entonces, sin renta (...) nosotros pasábamos a ser ayudantes. O sea que simultáneamente teníamos dos o tres roles paralelos. Incluso muchas veces estábamos cursando la segunda parte de una materia y éramos ayudantes de la primera, ayudantes-estudiantes, ayudantes de segunda ad-honorem muchos cuatrimestres»<sup>30</sup>.

Esta idea era sintónica con el optimismo respecto de las posibilidades de incidencia de las profesiones, sobre todo las de las ciencias sociales, en relación con la participación activa en la resolución de conflictos sociales e

individuales, y en el seno de la comunidad académica se instaló un debate ideológico respecto de la relación entre las prácticas profesionales y la militancia social, una manera de preguntarse si el psicólogo se podía asumir como agente de cambio social por su condición de tal y participar de múltiples escenarios, con la sensación de que «estábamos en todos lados, en la docencia, en los hospitales, en el Departamento, en el Consejo, en el CEFyL<sup>31</sup> y después en la Asociación de Psicólogos»<sup>32</sup>.

Para esta consideración, el psicólogo debía participar de los cambios, convivir con ellos, acompañarlos, pero sobre todo hacerlo con quienes los transitaban. En los relatos aparece con frecuencia la apelación a involucrarse desde el inicio de la carrera, tanto por parte de docentes como de organismos corporativos, como el «CEFyL que entregaba una guía a los estudiantes para que pudieran manejarse en la Facultad, presentaba a todas las agrupaciones<sup>33</sup> y decía `Busca tu propia y personal decisión. Pero eso sí, elige. En estos momentos la Universidad exige de cada estudiante un compromiso claro. Toda otra actitud es una cobardía»<sup>34</sup>.

La respuesta a estos cuestionamientos la encontraban algunos en la necesidad de trabajar integrados entre colegas y con la comunidad, en instituciones públicas y privadas, en organismos gubernamentales, como manera de estimular condiciones reflexivas grupales y de la población, a diferencia de ideologías más extremas que intentaban agudizar las contradicciones identitarias, personales y profesionales, como vía para la toma de conciencia respecto de necesidades, sobre todo de grupos marginales o carenciados, «muy motivados por aquellas cosas que tienen que ver con ideales, y por aquellas cosas que nos pintaban los adultos de ese momento, lo que nos pintaban como deseable, como preferible»<sup>35</sup> poniendo énfasis en «la relación entre psicología y cambio social. En gran medida la propuesta de la psicohigiene está pensada alrededor de esa idea de que el psicólogo puede favorecer y ayudar al cambio social»<sup>36</sup>.

En la militancia profesional, académica y política universitaria, estaba instalada con firmeza la idea de que una de las funciones de la Universidad era la de incidir en la estructura social y económica y ser un impulso para el cambio social. Esta propuesta se veía plasmada no solo en actitudes y en actividades, también en formación concreta a través de orientaciones y cursos de grado y de posgrado, en alusión a los presupuestos que planteaba el repleto Estatuto Universitario<sup>37</sup> «que junto a otros habría que entenderlo en el clima general de renovación científica y cultural que en la universidad comienza a visualizarse con la modificación del estatuto vigente en la universidad, la elección de Risieri Frondizi como rector, y la creación de nuevos espacios, no sólo esta y otras carreras que fueron muy bien recibidas en la mayoría de los casos»<sup>38</sup>.

En los ´60 la Carrera de Psicología ya contaba con una matrícula considerable de estudiantes<sup>39</sup>, con primeros egresados<sup>40</sup> y con un plantel docente que se va afianzando. Es considerada por su población como un observatorio

desde el que se puede interpelar simultáneamente qué sucede en su interior, en la Facultad, en el campo de las Ciencias Sociales y en el conjunto de la sociedad (Diamant; 2010). Tanto la dirigencia estudiantil como la conducción política y gremial de los docentes se inclina a pensar a la psicología como una experiencia que modificara no sólo lo que se conocía respecto de alguien, también una actitud frente a sí mismo y a los demás, una instancia de enriquecimiento de la personalidad, una modificación estable de pautas de conducta (Bleger; 1961).

Los estudiantes identifican, como uno de los promotores de este corpus ideológico a José Bleger, quien es visualizado como «una figura fascinante, una persona muy atractiva (...) En ese momento a nosotros nos interesaba mucho un Psicoanálisis vinculado con lo social, eran los años sesenta (...) y lo fascinante era que se ubicaba como un psicoanalista muy competente, muy idóneo, pero también intentaba hacer alguna integración con el marxismo y muchos de nosotros en ese momento militábamos con esas ideas»<sup>41</sup>.

También reconocen su perspectiva didáctica, «preocupado, no sólo por el contenido de la enseñanza, sino por la metodología. Teníamos que trabajar con técnicas de grupos, grupos operativos con toda la influencia de Pichón<sup>42</sup> para poder procesar la información. Nosotros estábamos fascinados con que la enseñanza no es para llenar cabezas de información, sino para procesarla, para aprender a pensar, para romper con todas las disociaciones y contradicciones entre lo que se aprende, lo que se piensa, lo que se dice, lo que se hace, la praxis (...) Así que nosotros estábamos encantados de la vida aprendiendo y, sobre todo, abriendo las cabezas con esta modalidad tan diferente de lo clásico, de tener que estudiar contenidos medio de memoria y, con una actitud antidogmática que era que cada uno tenía absoluta libertad para pensar, para decir, para opinar siempre y cuando, por supuesto, estudiáramos, con un fundamento. Había que fundamentar científicamente cualquier afirmación que se hiciera, con lo cual nos obligaba a seguir trabajando»<sup>43</sup>.

Lo político, lo académico, lo laboral, el reclutamiento y la preparación de aspirantes, la validación de saberes, los controles sobre las prácticas, el intercambio de nuevos conocimientos, el reconocimiento de grupos de referencia, la interpretación acerca de los caminos recorridos desde un proyecto intelectual hasta un proceso de profesionalización, generan debates intensos de los que participan los estudiantes, que a su vez son espectadores de los que se tramita entre docentes «era una polémica de pares con distintas adscripciones a corrientes psicológicas. Eran como distintas lecturas desde el marxismo. Bleger obviamente hacía particulares esfuerzos para integrar el Psicoanálisis con el marxismo. Eran unos debates... era un debate River y Boca<sup>44</sup> en la Facultad. Pero la mayoría éramos propsicoanalistas y simpatizantes del marxismo. Era más fácil identificarse con Bleger. Itzigsohn quedaba en minoría, pero una minoría respetada. Itzigsohn fue siempre muy respetado»<sup>45</sup>.



Mientras todo esto sucedía puertas adentro de la universidad y en particular, al interior de la Facultad de Filosofía y Letras, en el conjunto de las organizaciones y de la sociedad en general, se fueron resquebrajando aspectos políticos, estructurales y de clima, que sacudieron la continuidad de los estudios y las formas de vivir dentro de la facultad y que desembocaron en la intervención del gobierno de facto y la experiencia de la noche de los bastones largos que no para todos fue sorpresiva «no ignorábamos la existencia de Onganía y lo que él representaba, pero no era un elemento de todos los días para nosotros. Creo que se vivía en una sociedad de compartimentos estancos. Para la derecha, Psicología era una mala palabra. En los círculos de derecha, tanto los de Boca como los de River, éramos considerados sumamente negativos y peligrosos. Nosotros éramos mala palabra para la derecha, pero lo veíamos como quien ve una nube que está en el horizonte, pero que está allá (...) Cuando se descargó yo estaba en Europa. Recibí la noticia, y desde allí mandé mi renuncia. Tenía información de que los docentes estaban renunciando, me adherí a las renunciaciones de todos los demás»<sup>46</sup>.

A partir de entonces los debates ya fueron otros.

El 28 junio de 1966 se produce el golpe de estado que instala a Onganía en el poder. El 29 julio se intervienen las universidades<sup>47</sup>, las fuerzas armadas ingresan violentamente la Facultad de Ciencias Exactas y Arquitectura agrediendo a docentes y estudiantes. Ese hecho – la noche de los bastones largos - fue conocido en el mundo por la publicación que al día siguiente hizo The New York Times de la carta del profesor Warren Ambrose, testigo presencial de los hechos<sup>48</sup>. El día 2 de agosto presentan sus renunciaciones 184 docentes de Ciencias Exactas y al día 6 suman 1015 de las demás facultades. El 7 de setiembre la Federación Universitaria Argentina convoca a un paro nacional universitario y a una huelga de hambre estudiantil en la Catedral que no se concreta por haberse impedido el acceso a la misma. En noviembre en Córdoba se conforma la Coordinadora de Agrupaciones Estudiantiles integrada por la Federación de Agrupaciones Estudiantiles Integralistas, la Unión Reformista Franja Morada y la Federación Universitaria de Córdoba, germen de lo que luego se materializará en la conducción del «cordobazo». El cierre del período podría marcarse con la muerte del estudiante Santiago Pampillón en una movilización estudiantil y la sanción en 1967 de la Ley Orgánica para las Universidades Nacionales que prohíbe expresamente la militancia, la agitación, la propaganda, el proselitismo y el adoctrinamiento político.

## Referencias bibliográficas

Bertaux, D: *La perspectiva biográfica. Validez metodológica y potencialidades*; en Marina, J.M. y Santamarina, C; *La historia oral. Métodos y experiencias*; Madrid. Editorial Debate; 1994.

- Bleger, J: *Enseñanza de la Psicología*; en Revista de Psicología y Psicoterapia de Grupo; Año I; Tomo I; Buenos Aires; 1961.
- Bruner, J: *La fábrica de historias. Derecho, Literatura, vida*; Buenos Aires; Fondo de Cultura Económica; 2002.
- Carpintero, E y Vainer, A: *Las huellas de la memoria. Psicoanálisis y Salud Mental en la Argentina de los '60 y los '70*; Tomo I: 1957–1969; Buenos Aires; Topía Editorial; 2003.
- Carpintero, E y Vainer, A: (1989). *Los cambios socioculturales en la década del '60 y el auge del Psicoanálisis en la Argentina*; Informe de investigación sobre Salud Mental en la Argentina 1957–1982, en Topía – Psicoanálisis y Cultura; Buenos Aires; 1989.
- Debrey, R: *Transmitir*; Buenos Aires; Editorial Manantial; 1997.
- Diamant, A; Antonelli, C; Salles, N; Tejera, R; Urrutia, J: *La traza didáctica desde los primeros profesores de Psicología-UBA: el entramado de la formación intelectual y la formación profesional*; en XIX Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología; UBA; Buenos Aires 2011.
- Diamant, A: *Testimonios de aprender y enseñar. Ser Psicólogo en la UBA de los '60*; Buenos Aires; Editorial Teseo; 2010.
- Diamant, A: *Conversaciones con maestras. Miradas y escuchas sobre la cotidianidad compleja de estar en la escuela*; en Memorias II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología; XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR; Buenos Aires; 2010
- Diamant, A; Cazas, F: *Re – lecturas sobre las narraciones de trayectorias de docentes universitarios en la UBA del S XX* ; en Memorias XVI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación; Universidad de Entre Ríos; Facultad de Ciencias de la Educación – Sociedad Argentina de Historia de la Educación; Paraná; 2010.
- González Leandri, R: *Las profesiones entre la vocación y el interés corporativo. Fundamentos para un estudio histórico*; Madrid; Editorial Catriel; 1999.
- Ong, W: *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Buenos Aires; Fondo de Cultura económica; 1993.
- Schwarzstein, D; Comp. *La historia oral*; Buenos Aires; Centro Editor de América Latina; 1991.

**Notas:**

<sup>1</sup> Campo «psi» en la jerga intelectual de los años '60 hacía referencia al campo disciplinar de la psicología y particularmente del psicoanálisis.

<sup>2</sup> Bleger, J; intervención en la mesa redonda organizada por el Movimiento Argentino de Psicología en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA; 1965.

<sup>3</sup> Reforma Universitaria iniciada en la Provincia de Córdoba, liderada por los estudiantes, que luego se extendió a otras universidades. Sus principios sostenían la autonomía política, el cogobierno por parte de profesores, graduados y estudiantes, la extensión universitaria, la periodicidad de la cátedras y la regularidad de los concursos.

<sup>4</sup> Teoría económica propugnada durante el gobierno de Arturo Frondizi que sostiene que la reproducción del subdesarrollo y la ampliación de la brecha entre países desarrollados y países subdesarrollados se agudiza por el deterioro de los términos de intercambio internacional cuando están sostenidos por la relación centro/industrial – periferia/agrícola

<sup>5</sup> 1945 - 1955

<sup>6</sup> Yoguel, N; testimonio oral; 2007

<sup>7</sup> Laica o libre fue un slogan (1958) que aglutinó la protesta de estudiantes universitarios en desacuerdo con la política de autorizar a las universidades privadas a emitir títulos profesionales. La movilización fue promovida por la Federación Universitaria Argentina (FUA) y contó con el apoyo de sindicatos, estudiantes secundarios y partidos políticos de oposición. Los estudiantes defendían la bandera de la enseñanza laica, mientras que el gobierno y la iglesia católica defendían la posición de enseñanza libre.

<sup>8</sup> Se recuerda como noche de los bastones largos (1966) al intento de desalojo por parte de la policía a los estudiantes, graduados y profesores que ocupaban cinco de la facultades de la UBA, en oposición a la decisión del gobierno militar de intervenir las universidades y anular el régimen de gobierno universitario integrado por los órdenes de estudiantes, graduados y profesores. Esto sucedió durante el gobierno militar de Juan Carlos Onganía, que poco tiempo antes había derrocado al gobierno constitucional de Arturo Illia, dando inicio a la autodenominada Revolución Argentina. En esa ocasión fueron detenidas 400 personas y destruidas aulas, laboratorios y bibliotecas universitarias.

<sup>9</sup> Nombre de la calle en la que estaba situada la Facultad, actualmente sede del Rectorado de la UBA.

<sup>10</sup> Nombre de la calle en la que se dictaron algunas de las primeras materias de la Carrera de Psicología.

<sup>11</sup> El Departamento de Orientación Vocacional comenzó a organizarse en 1955, recuperando antecedentes desarrollados por agrupamientos estudiantiles, sustentadas en ideas de educación popular y formas de impulso a la participación social. Así se intentó acentuar la relación universidad–sociedad y la transformación interna de aquella para producir un efecto social democratizador.

<sup>12</sup> El Instituto Di Tella fue un espacio de investigación cultural y producción alternativa fundado en 1958 y desarrolló sus actividades vanguardistas hasta 1970, cuando fue clausurado por el gobierno de Juan Carlos Onganía. Allí se gestaron grupos y circuitos artísticos que fueron referentes en las manifestaciones estéticas del momento, con fuerte influencia posterior.

<sup>13</sup> Grupos musicales – humorísticos que utilizaban instrumentos no formales de factura propia que se crearon en los años '60, a partir de coros universitarios, en tiempos en los que la actividad coral tenía mucha convocatoria tanto artística como social.

<sup>14</sup> Yoguel, N; testimonio oral; 2007

<sup>15</sup> En el sentido de reconocimiento de la traza didáctica en posturas o acciones futuras que asumirá el profesional en formación, teniendo en cuenta los componentes éticos, metodológicos y pedagógicos que se articulan en situaciones de transferencia pedagógica.

<sup>16</sup> Siquier, M.L.; testimonio oral; 2007

<sup>17</sup> Tópfi; j; testimonio oral; 2002

<sup>18</sup> Lamentablemente, para algunos temas y en algunos lapsos de tiempo que corresponden a la historia re-

ciente de la universidad no se cuenta con archivos, o están dispersos, o no existieron o desaparecieron. Esto fundamentalmente en tiempos de dictaduras.

<sup>19</sup> Asociación Psicoanalítica Argentina

<sup>20</sup> Hospital Neuropsiquiátrico para hombres

<sup>21</sup> Partido Comunista

<sup>22</sup> Töpff, J; testimonio oral, mayo 2002.

<sup>23</sup> La Carrera de Psicología en Rosario fue creada un año antes que la de Buenos Aires. Con la apertura de esta última, muchos estudiantes porteños y bonaerenses que viajaban a estudiar a Rosario hicieron su pase a la Universidad de Buenos Aires.

<sup>24</sup> Psicoanálisis - Freud

<sup>25</sup> Friedenthal, I; testimonio oral; 2002

<sup>26</sup> Gurman, L; testimonio oral; 2007

<sup>27</sup> Malfé, R; testimonio oral; 1999

<sup>28</sup> Langleib, M; testimonio oral; 1987

<sup>29</sup> Itzigsohn, J; testimonio oral; Jerusalén; 1999.

<sup>30</sup> Langleib, M; testimonio oral; Archivo Oral de la UBA; noviembre 1987.

<sup>31</sup> Centro de Estudiantes de Filosofía y Letras

<sup>32</sup> Schneider, R; testimonio oral; junio 2002

<sup>33</sup> Organizaciones políticas

<sup>34</sup> Schneider, R; testimonio oral; 2002

<sup>35</sup> Malfé, R; testimonio oral; 1999.

<sup>36</sup> Vezzetti, H; testimonio oral; 2006

<sup>37</sup> El Estatuto Universitario aprobado en la sesión de la Asamblea Universitaria el 8 de octubre de 1958 y que entró en vigencia el 23 del citado mes y año establece que la Universidad, además de su tarea específica de centro de estudios y de enseñanza superior procura difundir los beneficios de su acción cultural y social directa, mediante la extensión universitaria. Art. 74.- La Universidad, mediante la extensión universitaria, participa de la responsabilidad de la educación popular. Coordina las tareas de la extensión universitaria mediante un organismo adecuado a esta función.

<sup>38</sup> Duarte, A; testimonio oral; 1999

<sup>39</sup> En 1957 se matriculan setenta y seis aspirantes a cursar la Carrera de Psicología de la UBA, en 1958 lo hacen ciento treinta y seis, en 1959 son ciento ochenta y cuatro y en 1960 ciento veintiuno. Fuente: Archivo Técnico de Alumnos; Facultad de Filosofía y Letras; UBA.

<sup>40</sup> En 1960 se gradúa la primera egresada de la Carrera de Psicología de la UBA, Noemí Daichman. En 1961 lo hacen otros cinco: María Isabel Calvo, Héctor Rodríguez Tomé, Renné Royer, Tomás Tarazi y Evelina Vengerow. En 1962 egresan veintidós estudiantes. Fuente: Archivo FUNDAPSI; 1992. Otras fuentes ubican a Héctor Rodríguez Tomé como primer graduado.

<sup>41</sup> Kaplan, A; testimonio oral; 1999.

<sup>42</sup> Enrique Pichon Riviere

<sup>43</sup> Schneider, S; testimonio oral; 2006

<sup>44</sup> River y Boca son los clubes de fútbol clásicos y muy convocantes así como sus enfrentamientos.

<sup>45</sup> Devries, O; testimonio oral; 1999.

<sup>46</sup> Itzigsohn, J; testimonio oral; 2004.

<sup>47</sup> Decreto 16912/66 que nombraba interventores de las universidades y facultades a rectores y decanos otorgando 48 hs para responder a la designación

<sup>48</sup> Warren Ambrose, profesor de matemática del Massachusetts Institute of Technology (MIT) se encontraba dictando cursos en la UBA como docente invitado



# UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL NO BRASIL: UMA CONSTRUÇÃO SEM SAMBA E SEM CARNAVAL (1960-1980)

Elizabeth Farias da Silva  
e-mail: lizbet@uol.com.br  
(UFSC. Brasil)

## Apresentação e Justificativa

O texto, para apresentação no X CIHELA, objetiva indicar a emergência e trajetória do Sistema das Universidades Públicas de âmbito federal, isto é, universidades sob responsabilidade direta do Ministério de Educação do estado brasileiro e que ainda ministram ensino superior de forma gratuita, resistindo, mais uma vez, às reformas de cunho neoliberal, da década de noventa do século passado. Tal apresentação ancora-se em estudo de caso, o da Universidade Federal de Santa Catarina referência modelar para o assentamento das universidades públicas federais sob o autoritarismo militar (1964-1985). O sistema das universidades públicas federais no Brasil organizou-se e dimensionou-se em constante tensão entre uma nova elite constituindo-se ao adentrar no ensino superior e o sentido mentado dos dirigentes militares e civis planejadores do sistema. As Universidades públicas e gratuitas, para estes, eram uma herança maldita do período de democracia representativa e ao mesmo tempo um esteio político, para além, eram as Universidades formadoras de força de trabalho no processo de modernização atribuído para este regime ilegítimo.

Hoje, o Brasil é 13º produtor de artigos científicos indexados no mundo, sendo que apenas dez por cento (10%) de sua produção está em periódicos indexados. Quarenta e quatro por cento (44%) dos artigos científicos da América Latina trazem a assinatura de um/uma brasileiro/brasileira. Já «o número de doutores no Brasil passou de 2.830 em 1996 para 10.705 em 2008, o que equivale a um aumento de 278% em 12 anos. Foram 87.063 pessoas tituladas nesse período. Nesses 12 anos houve um crescimento médio anual de 11,9 %.» (BRASIL,2008). A Universidade de São Paulo (USP), a Universidade de Campinas (UNICAMP), ambas vinculadas ao governo do estado de São Paulo, e a Universidade Federal do Rio de Janeiro têm destaque

na formação de doutores. A Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, também, aparecem como colaboradores na formação de doutores no Brasil. Detalhe: em 1965, o Brasil contava com 169 doutores, ano em que foi instituído o Primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação. E foi somente após a independência do país de Portugal, em 1822, que foram criadas as primeiras faculdades brasileiras. Em 1822, no território de colonização espanhola na América este já contava com 22 universidades. A primeira universidade no Brasil surge no início do século XX, com a atualmente nominada Universidade Federal do Rio de Janeiro, antiga Universidade do Brasil; somente entre as décadas de sessenta e setenta do século XX as universidades iram difundir-se pelo país.

A disseminação e o crescimento das universidades públicas ocorreu com legislação autoritária vinculada a um governo ilegítimo. Desta forma, para além, da contradição insolúvel entre Estado e Universidade encontrada em qualquer sociedade, o período de crescimento da pesquisa científica no Brasil acontece em constante conflito e tensão com o Estado e muitas vezes através de coerção física direta.

### **A Universidade Federal de Santa Catarina: Origem e Trajetória**

«Florianópolis foi para mim a exceção (...). Em Florianópolis encontrei a solução administrativa para as universidades brasileiras. (...). Em outras palavras, já é a base de um sistema, que operaria numa universidade tipo empresa privada. Por esta razão, estou convencido de que uma grande parte da problemática universitária do país seria resolvida – e o poderia ser dentro de um ano – se o sistema de Florianópolis fosse aplicado, tal qual, nas demais universidades do país» (Rudolph Atcon).

O campus da atualmente denominada Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) está localizado no bairro Trindade, situado na Ilha de Santa Catarina, no município de Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina. A Lei nº 3.849, de 18 de dezembro de 1960, assinada pelo então presidente eleito por meio do sufrágio universal Juscelino Kubitschek de Oliveira e seu último Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado Gama, e publicada no Diário Oficial da União no dia 21 de dezembro de 1960. Na referida lei, a federalização da Universidade do Rio Grande do Norte e a criação da Universidade de Santa Catarina (USC).

Em junho de 1967, o então Reitor João David Ferreira Lima e presidente (1967-1969) do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB – anuncia, pela imprensa, um curso de administração universitária a ser realizado na Universidade. O curso de treinamento de pessoal administrativo das Universidades Brasileiras foi oferecido entre novembro de 1967 e dezembro de 1968, dele tendo participado 254 funcionários, divididos em 12 turmas, fruto do convênio CRUB/UFSC. O professor Rudolph Atcon foi secretário executivo do CRUB entre 1966 e 1968<sup>1</sup>.

Em 1º de janeiro de 1970, em sua página 8, o jornal «O Estado» estampava a seguinte manchete: «Ato do Reitor extingue as faculdades da UFSC». No artigo, 1970 é denominado como «o ano da Universidade». Era a reforma universitária concretizada na UFSC, obediente aos Decretos-leis nº 53, de 18 de novembro de 1966, nº 252, de 28 de fevereiro de 1967, e a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. O anúncio da reforma universitária aos jornalistas foi feito durante um jantar em que o reitor relatou as atividades «do ano que findou»<sup>2</sup>.

No dia 29 de janeiro de 1970, a UFSC concretiza o seu primeiro Vestibular Único e Unificado, primeiro na UFSC e no país. O primeiro Vestibular Único e Unificado da UFSC propiciou a seguinte manchete em um dos jornais diários da cidade: «Passarinho quer saber como SC fez vestibular». No corpo da matéria é explicitado que o Coronel Jarbas Gonçalves Passarinho, Ministro da Educação e Cultura do presidente General Emílio Garrastazu Médici, havia enviado mensagem ao reitor João David Ferreira Lima pedindo um minucioso relatório «contendo esclarecimento sobre o vestibular único e unificado»<sup>3</sup>.

No dia 1º de novembro de 1971 o Coronel Jarbas Gonçalves Passarinho e o General Emílio Garrastazu Médici assinam o Decreto nº 69.450, que regulamenta a prática de Educação Física nos diversos níveis de ensino no Brasil. Segundo Farias<sup>4</sup>, «na Universidade Federal de Santa Catarina, a implantação da prática da Educação Física foi imediata e com uma estrutura organizacional tão bem montada, que se tornou modelo para todo o território brasileiro».

No dia 24 de junho de 1975 foi fundada a Associação dos Professores da UFSC (APUFSC), tendo como primeiro presidente (e um de seus idealizadores) o professor Hamilton Nazareno Ramos Schaefer.

O professor Hamilton Schaefer quando fundou a APUFSC era vice-reitor do professor Roberto Mündell de Lacerda, reitor entre 1972 e 1976, sendo que no segundo ano de seu reitorado o Diretório Acadêmico do Centro de Estudos Básicos (produto da reforma), congregando todos os alunos da Universidade pós-reforma durante um ano e meio, promove uma manifestação no restaurante universitário; no campus, em visita: o Coronel Jarbas Gonçalves Passarinho.

Em 1979, a chapa denominada «Luta e Independência» vence as eleições para a APUFSC. Presidente: Professor Osvaldo de Oliveira Maciel. Vice-presidente: Professor Jorge Lorenzetti. Nesse momento a reitoria estava sob responsabilidade do professor Caspar Erich Stemmer (1976-1980).

Em 19 de fevereiro de 1981, em Campinas, SP, é fundada a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES); eleito como presidente, por aclamação, Osvaldo de Oliveira Maciel. Em 1982, a ANDES faz seu primeiro congresso nacional em Florianópolis.



## O Nascimento das Federais

As universidades no Brasil, ao contrário das outras universidades das Américas Latina e Anglo-Saxônica, ainda não têm um século de organização. Somente no século XX o Brasil conhecerá universidade. No dizer de Anísio Teixeira<sup>5</sup>, até início do século XIX «a universidade do Brasil foi a Universidade de Coimbra». Falta de demanda não foi, pois na chegada da família real portuguesa na Bahia em 1808, fugindo das tropas napoleônicas, os comerciantes locais ofereceram subsídios em dinheiro e pediram a fundação de uma universidade literária, a solicitação não foi atendida; o que a vontade do príncipe regente estabeleceu foi um curso de Cirurgia, Anatomia e obstetrícia em fevereiro de 1808<sup>6</sup>. Com a transferência da Corte para o Rio de Janeiro, são criadas uma Escola de Cirurgia, Academias Militares, Escola de Belas-Artes; mesmo com reiterados pedidos por parte de parcelas da sociedade brasileira durante o período imperial nem uma única universidade emerge em solo brasileiro; no decorrer do período imperial apenas são fundados dois Cursos de Direito – São Paulo e Pernambuco – e a Escola de Minas, instalada 35 anos depois de sua criação em 1832<sup>7</sup>, isto é, em 1867.

No fim do «primeiro quartel» do século XX, as escolas superiores existentes foram sendo agrupadas em universidades. «E já na década de 30 é que as reorganizamos como universidades de algum modo mais completas»<sup>8</sup>. Somente na década de 60 há uma preocupação em traçar uma política de «ensino superior e, ao mesmo tempo implantar um modelo de universidade sob forma integrada»<sup>9</sup> no Brasil.

Entre a década de 60 e a década de 80 do século XX, as universidades federais brasileiras tiveram seu período de organização mais pronunciado. Foi nesse passado recente que elas mostraram suas faces pelo país. A UFSC é emblemática neste processo. Por meio de sua trajetória emerge a constituição do enraizamento no país do ensino público e gratuito, sob o financiamento e imposição do governo federal. Durante o governo Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961) foram criadas nove universidades federais, das quais sete foram criadas no penúltimo mês de seu governo, entre elas a atual Universidade Federal de Santa Catarina, como se observa na tabela abaixo. O presidente general Arthur da Costa e Silva (15/03/1967 - 31/08/1969) criou durante seu curto período de governo sete universidades federais. Durante a década de 60 foram dezenove universidades federais: se somarmos as duas universidades criadas pelo presidente marechal Humberto de A. Castello Branco e a única universidade federal originada no governo do general Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), temos 22 universidades federais no país desenvolvidas marcadamente sob a égide da legislação do governo militar, algumas leis e decretos-leis vinculados estreitamente com as universidades. Foram 20 anos, 10 meses e 16 dias, caso se tenha em mente o dia 15 de março de 1985 - data da posse do vice-presidente civil José Sarney, após a morte do presidente Tancredo Neves, eleito por meio de Colégio Elei-

toral. As leis e decretos-leis: em 09 de novembro de 1964, o presidente marechal Humberto de Alencar Castello Branco (1964-1967) assina a Lei nº 4.464. No preâmbulo está escrito: «Dispõe sobre os órgãos de representação dos estudantes e dá outras providências». As outras providências? A substituição da União Nacional dos Estudantes - UNE<sup>10</sup> pelo Diretório Nacional dos Estudantes (art. 10) e em seu art. 14 impunha: «É vedada aos órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, bem como *incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares*»<sup>11</sup>. No teor sublinhado, eufemismo para greves. Essa lei ficará conhecida no movimento estudantil como a «Lei Suplicy», referência ao primeiro ministro da educação do período do governo de Castello Branco, Flávio Suplicy.

A Lei 4.464/64 será revogada por um decreto-lei de 28 de fevereiro de 1967. O Decreto-Lei nº 228 suprime as entidades estudantis universitárias em âmbito nacional e estadual, ficando as entidades estudantis limitadas, em cada universidade, ao Diretório Central dos Estudantes - DCE e ao Diretório Acadêmico de cada unidade de ensino (art. 2º); e reitera a proibição de organização de greves: «É vedada aos órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, social ou religioso, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares (art. 11)».

Também será o marechal Humberto de A. Castello Branco quem assinará o Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, primeira manifestação do governo militar quanto ao que ficou marcado como a reforma universitária. Ele «fixa princípios e normas de organização para as universidades federais» e junto com o Decreto-Lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967, e a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, esta já assinada pelo presidente general Arthur da Costa e Silva, forjarão a reforma universitária sob o governo militar no Brasil. Estes decretos-leis e leis são impostos com intensa mobilização dos estudantes universitários no período da década de 60. A UNE, por exemplo, tinha a sua proposta de reforma universitária.

O Ato Institucional de número 5 (AI-5) foi lançado para a sociedade brasileira em 1968 esteve em vigência no Brasil até o dia 1º de janeiro de 1979, quando então é extinto no governo do presidente general Ernesto Geisel (1973-1979). O AI-5 suspendeu qualquer garantia pessoal para um cidadão. Especificamente para «estabelecimentos de ensino público ou particulares», atingindo professores, alunos, funcionários ou empregados destes estabelecimentos, saiu em 26 de fevereiro de 1969 o Decreto-Lei nº 477.

Saindo da esfera da legislação temos como indicativo da não-autonomia das universidades federais brasileiras a parte concernente à contratação de professores, a parte referente à prática do próprio professor em sala de aula, as Assessorias de Segurança e Informações incrustadas nas reitorias, os «espíões» no movimento estudantil, passando também pela assepsia ocorrida nas universidades.

Quanto à assepsia nas universidades brasileiras nesse período temos os dois exemplos já históricos: o da Universidade Nacional de Brasília (UNB) e o da Universidade de São Paulo. No dia 18 de outubro de 1965 a UNB é invadida por policiais; professores são presos (15) e 210 demitem-se em solidariedade. A demissão coletiva é aceita. É uma das experiências mais promissoras no país, criada em 15 de janeiro de 1962, no governo João Goulart (1961-1964), é abortada. Na Universidade de São Paulo (USP) centenas de professores foram aposentados compulsoriamente.

Para o/a candidato/candidata a professor/a universitário/a, também, não era fácil. Para a contratação de professores, na década de 70, nas universidades federais era obrigatório o atestado de antecedentes políticos.

### Considerações Finais

Resultado de uma tese de doutorado intitulada «Ontogenia De Uma Universidade. A Universidade Federal de Santa Catarina (1962-1980)» defendida na Universidade de São Paulo em 2000, esta comunicação teve o propósito de aventar a trajetória de uma Universidade Federal brasileira, a Universidade federal de Santa Catarina entrelaçando-se com o período de autoritarismo militar recente. E, que, destarte os percalços e apoiadores do regime militar, parcela da elite acadêmica conseguiu a sobrevivência de um ensino superior de qualidade e gratuito, colaborando com a pesquisa científica realizada no Brasil. A UFSC foi referência de Universidade Federal no período do autoritarismo militar (1968-1985), mas, também, foi cunha para o período de redemocratização do país quando através da associação de seus professores e professoras e sediando a associação nacional destes chama uma greve nacional de docentes do ensino superior pela primeira vez no país.

### Referências

- BRASIL.Ministério de Ciência e Tecnologia.**Doutores 2010:** Estudos de Demografia Científica da Base Técnico Brasileira. Brasília, 2008.
- DIAS, Fernando C. **Construção do sistema universitário no Brasil:** memória histórica do Conselho de reitores das Universidades Brasileiras. Brasília:CRUB,1989.
- «O Estado» (Jornal Diário). Florianópolis/Santa Catarina.
- FARIAS, Sidney Ferreira. **O corpo e a educação física no Brasil.** (Presupostos de tendências na prática da Educação Física no período 1964/1984). Portugal: Universidade do Porto, 1994. p. 59. (Tese de Doutorado)
- TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil.** Análise de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas/Organização Santamarense

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **A UNE em tempos de autoritarismo.**  
Rio de Janeiro : UFRJ, 1994.

SILVA, Elizabeth Farias da. *Ontogenia De Uma Universidade. A Universidade Federal de Santa Catarina (1962-1980).* São Paulo: Universidade de São Paulo/USP, 2000 (Tese de Doutorado).

**Notas:**

<sup>1</sup> DIAS, Fernando C. Construção do sistema universitário no Brasil. Brasília:CRUB,1989, p. 225 e 312.

<sup>2</sup> «O Estado» do dia 1º de janeiro de 1970, p. 08.

<sup>3</sup> «O Estado» do dia 22 de fevereiro de 1970, p. 12.

<sup>4</sup> FARIAS, Sidney Ferreira. **O corpo e a educação física no Brasil**. (Pressupostos de tendências na prática da Educação Física no período 1964/1984). Portugal : Universidade do Porto, 1994. p. 59. [Tese de Doutorado].

<sup>5</sup> TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil**. Análise de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/Organização Santamarense de Educação e Cultura, 1989. p. 65.

<sup>6</sup> TEIXEIRA, Anísio, op. cit., p. 66-67.

<sup>7</sup> Idem, p. 67.

<sup>8</sup> Idem, p. 158.

<sup>9</sup> Idem.

<sup>10</sup> Foram 27 anos de organização estudantil em âmbito nacional. Cf.: FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **A UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994. Observa-se: mesmo na ilegalidade a UNE continuará atuando até 1973.

<sup>11</sup> Sem grifos no original.

## **A CARREIRA DOCENTE NA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: PRINCÍPIOS E CONFLITOS ACERCA DA QUESTÃO NOS EDITORIAIS DE LAERTE RAMOS DE CARVALHO EM O ESTADO DE S. PAULO (1947-1949)**

**Ana Beatriz Feltran Maia**

e-mail: ana.maia@usp.br

(Universidade de São Paulo, Brasil)

Esta comunicação apresentará alguns resultados da pesquisa de mestrado intitulada *O Ensino Superior no Brasil: uma análise dos editoriais de Laerte Ramos de Carvalho em O Estado de S. Paulo (1947-1964)*<sup>1</sup>, em que estão sendo analisados os editoriais referentes à educação do jornal *O Estado de S. Paulo (OESP)*, especificamente aqueles que versam sobre o ensino superior, escritos por Laerte Ramos de Carvalho, docente da Universidade de São Paulo (USP). Dentro de um amplo espectro de temas relativos ao ensino superior, destaca-se uma coletânea de assuntos que são freqüentes e que demonstram uma preocupação contínua do editorialista. Entre eles, o da formação da carreira docente universitária, mais especificamente na USP, nos anos finais da década de 1940, assunto que será abordado neste trabalho. A questão da carreira docente tornou-se um tema de extrema importância para a manutenção e consolidação do projeto fundador da universidade, defendida veemente pelo jornal e por Laerte, que atualizava por meio dos editoriais os princípios ideológicos do grupo liberal ao qual pertenceu, frente aos acontecimentos que envolveram a questão. Serão apresentadas reflexões acerca dos posicionamentos de Ramos de Carvalho diante dos conflitos relacionados à carreira docente da Universidade, destacando os pontos principais de seus princípios ideológicos em relação à contratação de professores estrangeiros, aos professores assistentes e aos concursos de cátedras, assim como serão apresentadas as formas pelas quais estes princípios sofreram resistências e oposições de outros grupos de dentro da própria instituição, em especial na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). O recorte desta comunicação, de 1947 a 1949, tem por base o início do exercício de Ramos como editorialista e o ano analisado até o momento na pesquisa.

## Laerte Ramos de Carvalho e a ideologia dos fundadores da USP

Formado pela Universidade de São Paulo (USP), Ramos de Carvalho seguiu a carreira acadêmica na mesma instituição, passando por diversos cargos que progressivamente representaram seu amadurecimento intelectual e seu posicionamento ideológico, pedagógico e político dentro da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), e que se refletiram em seu trabalho como editorialista em *O Estado de S. Paulo (OESP)*. Fora dos muros da USP, mas intrinsecamente ligado aos acontecimentos ocorridos nela, Ramos de Carvalho foi escritor dos editoriais sobre educação do matutino de 1947 a 1972, personificando a figura do intelectual que procurou orientar e mobilizar a «opinião pública» como arma de disputa ideológica em torno dos rumos educacionais da nação, disputa que sempre esteve presente no jornal e que tem sua continuidade nos escritos de Ramos de Carvalho após o fim do Estado Novo.

Irene Cardoso pesquisou minuciosamente as tramas nas quais Júlio de Mesquita Filho, diretor e proprietário do jornal e um dos principais idealizadores da USP, junto a um grupo seleta de homens que atuavam na folha como formadores de opinião, o «grupo do Estado», utilizavam o periódico para defender e fazer circular posições políticas da Comunhão Paulista, coligação que continha republicanos do antigo Partido Republicano Paulista (PRP) e do novo Partido Democrático (PD), no período de crise da República Velha. Com relação à educação, a Comunhão Paulista tinha projetos bem claros e que estavam diretamente ligados a um projeto de «regeneração política» nacional. A criação da Universidade de São Paulo foi parte do projeto político ideológico deste grupo para a construção de uma nova sociedade democrática, que estaria baseada na ciência e na alta cultura e seria liderada por uma elite intelectual formada em especial na FFCL<sup>2</sup>.

Os editoriais que Ramos de Carvalho redigiu de 1947 a 1949 são, portanto, fontes privilegiadas para a análise tanto da atualização do conteúdo ideológico da folha no período democrático quanto registros das principais questões que envolveram a esfera educacional deste momento.

## Os professores estrangeiros e as cátedras

A criação das cadeiras da FFCL-USP seguiu uma ordenação que condizia com as expectativas educacionais e ideológica dos seus fundadores e que não era a mesma das outras unidades da universidade. Uma das medidas tomadas foi a contratação de professores estrangeiros para suas cátedras<sup>3</sup>, medida que constituiu o caráter de exceção da formação da FFCL. Apesar do regime de cátedras estar previsto pelo Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, a FFCL

«(...) não o adotou de pronto em sua organização, colocando-o de lado com a efetivação do sistema de contrato de mestres estrangeiros. Tal medida conferiu à Faculdade de Filosofia uma peculiaridade que teve implicações decisivas quando ao relacionamento entre mestres e alunos e quanto aos mecanismos de ascensão e promoção na hierarquia acadêmica»<sup>4</sup>.

De fato, desde o princípio, os criadores da FFCL consideraram o cargo de catedrático um ponto estratégico, razão pela qual deram preferência aos professores estrangeiros (franceses, italianos e alemães), já que por estes se garantiria a renovação dos estudos e pesquisas no país. Os franceses, particularmente, aprofundariam os métodos e os conhecimentos necessários para tal, através da construção das ciências humanas com bases em uma «ciência pura», dedicada à pesquisa, «desinteressada» por não ser profissional e derivada da «alta cultura» dos países civilizados. O sistema se completaria com a absorção destes conhecimentos e métodos pelos professores assistentes brasileiros, encarregados de propagá-los e de no futuro substituir seus mestres nas cátedras da universidade. Desta forma, o projeto liberal de «regeneração política» nacional da Comunhão Paulista estaria alicerçado e seria progressivamente implantado pelas mãos dos jovens licenciados, pesquisadores e professores formados pela FFCL<sup>5</sup>.

Conforme apontou Bontempi Jr., os professores estrangeiros eram jovens e, de acordo com as diretrizes dos fundadores, criaram um ambiente de proximidade entre eles e seus discípulos. As relações acadêmicas acabaram sendo permeadas pelas relações pessoais, pois além do número pequeno de alunos, os professores escolhiam aqueles que desejavam serem seus seguidores e os introduziam nos círculos acadêmicos, possibilitando sua ascensão na carreira universitária. O peso da escolha pessoal do assistente, da liberdade de cátedra para a nomeação e demissão deste, seria um dos fatores essenciais a manter um vínculo direto de filiação intelectual, que «naturalmente» dava ao assistente o direito à sucessão ao cargo do mestre<sup>6</sup>. Portanto, para que se consolidassem os princípios ideológicos implantados pelos fundadores para a formação do professorado nacional de ensino superior era mandatório que se conservassem duas bases essenciais: a efetivação dos professores interinos e a construção da carreira, isto é, o percurso seguro para a manutenção da herança intelectual e moral dos professores estrangeiros por meio dos assistentes, que tornou-se assunto eminente em fins de 1940.

Desde o princípio da FFCL, foi imperativo aos fundadores a criação do cargo de professor assistente já que os estrangeiros estariam no país provisoriamente. Em um relatório ao Reitor, contido no anuário de 1937 da FFCL, o diretor Ernesto de Souza Campos resume o que era esperado dos professores estrangeiros e de seus assistentes:

«Estes notáveis mestres não permanecerão por muito tempo em nosso país, salvo talvez algumas exceções. É necessário pois tirar o máximo proveito do seu saber. Deve além disso e principalmente se fixar no preparo de assistentes que pos-



sam futuramente continuar, propagar e difundir os ensinamentos colhidos na convivência diária e forçada que tem com os professores.(...)Contratar professores no estrangeiro e não lhes dar assistentes em número regular, é a meu ver, um erro grave»<sup>7</sup>.

Apesar deste esquema de formação e sucessão idealizado ter se constituído, por volta do final dos anos de 1940 podemos perceber que ele começou a se abalar. Após a estabilização das missões estrangeiras na Universidade durante a Segunda Guerra, alguns professores estrangeiros iniciaram sua volta à Europa entre 1944 e 1946, configurando a vacância de algumas cadeiras, conjuntamente com o aumento das pressões internas na FFCL pelos concursos de cátedras<sup>8</sup>. De acordo com Bontempi Jr., nessa época «aumentaram as pressões internas a fim de levar a Faculdade a se organizar segundo o regime vigente nas demais unidades da Universidade. Deuse, assim, o rompimento da experiência de ‘moratória do regime de cátedras’ na FFCL, e teve lugar uma corrida desabalada pela efetivação, em numerosos concursos, de catedráticos»<sup>9</sup>.

Surgiu então um problema perante o projeto dos fundadores: como evitar que professores nacionais que não faziam parte do esquema de «sucessão legítima» dado entre os professores estrangeiros e seus assistentes pudessem, por meio da obtenção de títulos e concursos, alcançar as cátedras da FFCL?

## Concursos e formação da carreira docente

Uma das formas de evitar a ameaça desses professores nacionais, muitas vezes nomeados pelo jornal como «autodidatas», era prorrogar ao máximo a abertura de concursos até que a carreira docente estivesse devidamente regulamentada, para que os assistentes ascendessem aos cargos. É, por isso, recorrente em diversos editoriais a indicação de que a universidade era imatura para os concursos. Em comentário publicado no dia 11/05/1947, que versa sobre a proposta do Conselho Técnico e Administrativo (CTA) da FFCL de rescisão dos contratos dos professores estrangeiros e a abertura concursos para as cadeiras respectivas, no editorial se afirma:

«A proposta do Conselho Técnico acarretará, fatalmente, o regime dos concursos em série, uma vez que os títulos universitários passam a ser o único meio para garantir a efetivação dos professores nos seus respectivos cargos. E, porque consideramos prematuros os concursos no atual estado atual da Faculdade, não podemos concordar com o arranjo realizado. Compreendemos, perfeitamente, que os professores nacionais procurem ascender na carreira universitária, desde que essa ascensão se faça de modo natural, depois do professor ter constituído, com trabalhos de mérito, o seu renome. O professor deve fazer a grandeza da cátedra e não a cátedra a grandeza do professor»<sup>10</sup>.

Tal citação nos demonstra que o matutino defendia a manutenção dos contratos dos professores estrangeiros, pois estes sim garantiam a grandeza da cátedra por seus métodos e trabalhos científicos derivados da «alta cultura» européia. Neste momento, a utilização dos títulos universitários (doutor e livre-docente) como único pré-requisito para a obtenção das cátedras seria uma rasteira no esquema feito pelos fundadores, já que a maioria dos estrangeiros não eram doutores ou livre-docentes<sup>11</sup>, assim como alguns assistentes, caso do próprio Laerte, que doutorou-se em 1951. Os estrangeiros que permaneceram até o momento seriam alijados das cadeiras pelos concursos, e segundo o periódico, somente eles estavam à altura destas cadeiras pois o que os faziam ser os «legítimos» catedráticos não eram os títulos mas sim a experiência docente que vinham construindo desde as contratações. A rescisão desses contratos e a abertura de concursos para as cátedras respectivas seriam, para o jornal, o auge de um deliberado plano de esfacelamento da tradição cultural implantada pelos professores estrangeiros por opositores de dentro da própria FFCL:

«A medida aprovada pelo Conselho Técnico Administrativo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras constitui o mais arrojado passo na consecução dessa tarefa. Desprezando a tradição criada nestes treze anos de trabalho pelos professores das missões francesa, italiana e alemã, aquele órgão técnico, ao propor tão odiosa medida, desfaz completamente o serviço por elas desenvolvidos»<sup>12</sup>.

As cadeiras da FFCL, com a inauguração desse momento de renovação de quadros, constituíram objetos de disputas, que nos aponta para prováveis dissensões internas a respeito do acesso às cátedras. Os seguidores dos fundadores, ancorando-se no discurso de manutenção da tradição estrangeira da FFCL, pretenderam manter em suas mãos as cadeiras ocupadas pelos estrangeiros e somente no futuro convocar os concursos, enquanto outros, aqui representados pelas deliberações do CTA, desejavam encerrar a fase das missões estrangeiras e ocupar as cadeiras com professores nacionais, conquistando espaço institucional. Esse período dos anos 1940 constituiu-se pela institucionalização jurídica da universidade, e o tema do acesso às cátedras tinha destaque graças ao seu peso dentro da própria administração da instituição. Conforme o guia da FFCL de 1948, somente os catedráticos brasileiros natos poderiam ser nomeados, pelo governo do estado, para os cargos de diretor e reitor. Para ocupar o CTA, órgão deliberativo de cada instituto, era necessário ser catedrático<sup>13</sup>. Desta maneira, podemos afirmar a importância que o concurso de catedrático tinha neste momento para o acesso aos cargos administrativos da universidade. Os estrangeiros, por seu regime de contratos, freqüentavam somente a Congregação dos professores, que abrigava os catedráticos, contratados e docentes livres. Da mesma forma, compreende-se a demanda interna por concursos de cátedras pelo número significativo de concursos de doutoramento que a FFCL apresentava. De acordo com o relatório expedido pela FFCL em 1952, a faculdade havia feito, de 1942 até 1947, 49 concursos de doutoramento, e de 1937 a 1947, 3 de

livre-docência e 14 para catedráticos<sup>14</sup>. Percebemos que o primeiro concurso de doutoramento, feito em 1942, inaugurou o fenômeno de intensa procura pela obtenção do título de doutor, pré-requisito para os concursos de cátedras, constituindo movimento de pressão para a abertura desses concursos aos brasileiros.

A nota de 11/05/1947 explica, por fim, que o CTA reconsiderou a medida sobre a rescisão dos contratos dos interinos. Porém, a vitória não teria sido completa, já que a decisão fora renovar os contratos dos professores até março de 1949 ou 1950, o que o jornal considerou como um adiamento do problema:

«Acreditamos sinceramente que, renovando o contrato dos professores interinos até março de 1949 ou 1950, o Conselho Técnico adiou simplesmente a resolução do problema, sem resolvê-lo definitivamente. Porque, não tenhamos dúvidas, a questão criada pela medida proposta pelo Conselho Técnico e que criticamos, na certeza da justiça da causa, outra não é do que o próprio problema da Faculdade de Filosofia»<sup>15</sup>.

A questão da renovação dos contratos retornou à pauta já no final de 1948, quando o CTA pôs em questionamento a possibilidade de manutenção dos contratos dos professores Heinrich Rheiboldt e Felix Rawitscher, e em breve os contratos de Roger Bastide e Gleb Wataghin<sup>16</sup>. Apesar desta medida de adiamento não ter satisfeito o jornal, percebe-se que ela certamente teve um efeito para a não realização de concursos de cátedras de 1947 a finais de 1949, pois de acordo com os registros do relatório da FFCL de 1952, não existiram concursos deste tipo neste período, ao mesmo tempo que abriu precedente para a contratação de novos professores estrangeiros, como Georges Gurvitch, Gilles Granger e Roger Dion<sup>17</sup>. A questão importante para o jornal era manter os estrangeiros já contratados ou manter a possibilidade de novos contratos, condições que foram sustentadas no momento.

Outra evidência de oposição à manutenção do projeto dos fundadores de restringirem as cátedras aos estrangeiros apareceu nas notas de 19 e 26/06/1949, na qual é criticada a proposta levantada na Congregação da FFCL de contratar o professor Charles Morazé com um novo regime, não presente nos Estatutos da USP - professor visitante. Ramos de Carvalho é contra a medida, pois este «subterfúgio» não convinha aos «interesses da FFCL»: «Seja como for, porém, precisamos evitar a política que procura afastar os professores estrangeiros. Por todos os motivos, o contrato do ilustre professor se impõe, assim como o restabelecimento do tradicional regime de contrato de docentes estrangeiros»<sup>18</sup>.

De fato, enquanto Ramos de Carvalho defende, no dia 26/06/1949, que o regime de contrato de professores visitante seria um passo a ser dado somente no futuro, quando as cadeiras já estivessem devidamente preenchidas pelos «discípulos» dos estrangeiros, o grupo dissidente do projeto dos fundadores acreditava que era necessário demarcar com maior ênfase a dife-

rença de um professor *visitante estrangeiro* para um nacional, pois o professor visitante era contratado por tempo curto e como a própria denominação pressupõe, ele não deveria instalar-se na instituição, mas apenas auxiliar os outros professores. Conforme demonstra Massi, a partir de 1951, este novo regime de contrato designou a passagem pela USP, entre outros, de Paul Rivet e Frédéric Mauro<sup>19</sup>, o que nos indica que, apesar da ressalva feita pelo jornal, o novo regime de contrato acabou sendo usado posteriormente.

Mais um registro de que havia resistências internas à USP à forma que os fundadores entendiam ser correta para o alcance das cátedras é a nota do dia 21/09/1947, em que o jornal critica a efetivação, sem concurso, de um professor na Faculdade de Direito. A atitude seria um mau exemplo. Mesmo defendendo que a USP ainda não possuía maturidade para a abertura de concursos, compreendeu que eles poderiam evitar tais erros mais drásticos. Na nota, lembrava que não bastariam os concursos, mas que se deveria levar em conta a experiência docente para a efetivação de um catedrático<sup>20</sup>. Fica evidente que, de acordo com quem e onde está ocorrendo o fato do acesso às cátedras, o jornal apoiava ou não os concursos. Isso demonstra que a ideia era aceita quando possivelmente os candidatos eram filiados aos professores estrangeiros e negada quando se tratava dos candidatos considerados por ele como «autodidatas». Em nota do dia 21/03/1947, Laerte criticou uma proposta feita pelo CTA de possibilitarem aos bacharéis de outros institutos, isto é, não graduados da FFCL, de doutorar-se por ela<sup>21</sup>. O que estava em jogo era, para o jornal, o próprio processo de formação dos quadros universitários da FFCL, posto que a proposta negava o projeto feito pelos fundadores, que previa uma formação a longo prazo, iniciada com os professores estrangeiros lecionando na graduação e passando pela suas orientações e assistências. A medida acelerava a formação de quadros de especialistas e doutores que pudessem assumir cadeiras na FFCL, pois eles não passariam necessariamente pela graduação na faculdade, assim como não precisariam ser assistentes dos professores estrangeiros. Essa medida levava, de acordo com OESP, a FFCL ao esfacelamento dado que somente os títulos não garantiriam a qualidade do conhecimento, destruindo o projeto de formação dos fundadores.

Ao comentar e criticar na nota de 07/02/1947 os concursos de cadeiras em uma nova FFCL paulista ligada ao Colégio Mackenzie, Ramos de Carvalho defendeu que o problema dos concursos não seria só de outras faculdades, mas principalmente da FFCL-USP, já que em sua ponderação o país não dispunha ainda, com raras exceções, de cientistas com mérito e idoneidade para tais cadeiras. Essas seleções causavam danos à universidade, provocando a diminuição da eficiência didática e do valor cultural criados pelos docentes estrangeiros. Para o matutino, a causa deste esfacelamento dos «princípios legítimos» da universidade seria o desconhecimento da justa missão que as cátedras possuíam para o ensino e para o desenvolvimento do país<sup>22</sup>. Em ocasião de crítica ao anúncio do governador sobre a efetivação

dos professores interinos do secundário, em nota do dia 27/04/1947, o editorialista comentava a falta de conhecimento sobre a missão das cátedras no ensino superior:

«Falta-nos ainda – e essa observação é verdadeira também para as nossas escolas superiores – aquele autêntico senso da missão que compete às cátedras. De um modo geral, os nossos professores fazem de suas cadeiras – conquistadas em concursos árduos, algumas vezes, mas, quase sempre, por acomodações que as conveniências aconselham – o instrumento exclusivo da ostentação de títulos e honorarias vãs; quando, ao contrário, seria recomendável que o professor transformasse a sua cátedra em veículo do progresso da ciência para o benefício das novas gerações»<sup>23</sup>.

Ao comentar em uma sequência de editoriais dos dias 15/08/1948 e 22/08/1948 concursos que ocorreram na USP, Ramos de Carvalho criticava-os por seu caráter teatral e defendia a necessidade de se proceder a uma correta avaliação dos títulos universitários, pois eles estariam sendo analisados por não especialistas da área e contabilizados apenas de forma quantitativa. Defendia que nos concursos os títulos deveriam ser analisados em seus significados científicos, e não como *status*, e que se deveria observar o real valor dos títulos como representações de uma carreira universitária<sup>24</sup>. Para evitar tais falhas, o jornal defendia que a questão mais urgente para a USP seria o estabelecimento da carreira do professor: «Melhor seria que se cuidasse do problema da carreira do professor, porque, a nosso ver, esse seria o único modo de dar solução justa e adequada às dificuldades do ensino universitário»<sup>25</sup>.

Deste modo, era imperativo, no momento em que as cadeiras da FFCL estavam sendo cobiçadas por diferentes grupos, elevar a questão da formação da carreira universitária: «A carreira do professor é feita não para substituir, mas para completar e aperfeiçoar o processo de seleção que o concurso, por si só não pode resolver. Um e outro, entretanto, carreira e concurso, no caso das universidades, são termos de um problema: o da «formação» do professorado universitário»<sup>26</sup>.

Para garantir a boa formação do professorado universitário, era preciso que os candidatos às cátedras atravessassem todos os graus da hierarquia, adquirindo os títulos e os conhecimentos necessários ao posto mais alto. O concurso seria o coroamento de uma carreira bem traçada e, de acordo com a filosofia do jornal, os candidatos mais preparados seriam os «legítimos seguidores» da ideologia dos fundadores, os mesmos que foram os assistentes e discípulos dos professores estrangeiros. A carreira docente barraria o acesso de «aventureiros» às cátedras e, ao mesmo tempo, estancaria, por um tempo, a onda dos concursos. A harmonização da carreira com o regime de concurso, adequadamente regulamentada, isto é, de forma a evitar que os cargos fossem usados como moeda de troca de favores pessoais, seria para Laerte o modo eficiente de fugir-se não só dos perigos de uma universidade «fechada» ao ingresso dos brasileiros, mas ainda dos riscos de torná-la «aberta» para baixo, exposta aos «imprevisores culturais», «aventureiros e autodidatas»<sup>27</sup>.

## Considerações finais

De acordo com a ideologia dos fundadores propagada pelo jornal por meio dos editoriais escritos por Ramos de Carvalho, era imperativo que se mantivesse por maior tempo possível a contratação de mestres estrangeiros, para que eles pudessem formar seus assistentes, os «legítimos seguidores» da alta cultura por eles implantada, que levaria à reconstrução nacional por meio da ciência. Entretanto, esta ideologia teve resistências e oposições internas de grupos que desejam a interrupção dos contratos dos estrangeiros e a abertura dos concursos para as cátedras, pois a efetivação como catedrático, além de ser o que estava previsto no Estatuto de 1931 que regia as universidades, era a porta de acesso necessária aos postos administrativos da USP. Deste modo, as cátedras constituíram-se como objeto de disputas internas, evidenciando concepções diferentes acerca de quando e como deveria ser o acesso à elas. Por fim, este processo de disputas das cátedras e a abertura de concursos acarretou a discussão acerca da necessidade de construção da carreira docente universitária, meio de regulamentação o acesso às cátedras desejada pelo jornal.

Compreender a questão da carreira docente na FFCL-USP no final dos anos 1940 é abranger o significado que ela tinha para a manutenção da ideologia dos fundadores da universidade. À medida que a «moratória de cátedras» chegava ao fim, era necessário instituir uma nova fórmula para garantir que os «legítimos discípulos» dos professores estrangeiros pudessem alcançar os cargos e assegurar a preservação de seus valores, valores estes esteados pelos idealizadores da USP. A regulamentação da carreira docente urgia à medida que o plano original de manutenção máxima das cátedras em mãos estrangeiras ruía e abria espaço para a conquista dos cargos pelos grupos opositores, os professores nacionais. Ancorados na certeza de que os assistentes eram os mais preparados intelectualmente, era necessário criar um aparato jurídico para que esses assistentes tivessem seus cargos garantidos contra arroubos de «aventureiros», principalmente pela antecipação dos concursos. A carreira era, conjugada ao concurso, a estratégia atualizada de conservação dos «legítimos interesses da universidade», discurso defendido pelo jornal e pelo intelectual Laerte Ramos de Carvalho.

**Notas:**

- <sup>1</sup> Desenvolvida na FEUSP, com apoio de Bolsa de Mestrado da CNPq.
- <sup>2</sup> CARDOSO, I. R.: *A universidade da Comunhão Paulista. O projeto de criação da Universidade de São Paulo*, São Paulo, Editores Associados/Cortez, 1982.
- <sup>3</sup> ANTUNHA, H. C. G.: *Universidade de São Paulo. Fundação e reforma*, São Paulo, CRPE-SE, Estudos e Documentos, v.10, 1974, p.45-16.
- <sup>4</sup> BONTEMPI Jr., B.: *A cadeira de História e Filosofia da Educação da USP entre os anos 40 e 60: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa*, Tese de Doutorado em Educação, PUC, São Paulo, 2001, p.74.
- <sup>5</sup> MAIA, A. B. F.: «As missões francesas na criação da Universidade de São Paulo: uma análise dos relatos e seus significados nos anuários da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1934-1949)», *Anais do XXVI Simpósio Nacional da ANPUH- Associação Nacional de História*, 2011, p.12.
- <sup>6</sup> BONTEMPI Jr., B.: *A cadeira de História e Filosofia da Educação da USP entre os anos 40 e 60: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa*, Tese de Doutorado em Educação, PUC, São Paulo, 2001, p.74-82.
- <sup>7</sup> UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1937-1938)*, São Paulo, Revista dos Tribunais, 1938, p.152-153.
- <sup>8</sup> ANTUNHA, H. C. G.: *Universidade de São Paulo. Fundação e reforma*, São Paulo, CRPE-SE, Estudos e Documentos, v.10, 1974, p.108-109.
- <sup>9</sup> BONTEMPI Jr., B.: «A incorporação do Instituto de Educação pela FFCL-USP: hipóteses para entender um campo cindido», *Anais da 30ª Reunião Anual da Anped - Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social*, 2007, v. 1. p. 2.
- <sup>10</sup> O ESTADO DE S. PAULO: sem título, *O Estado de S. Paulo*, 11/05/1947, p.3.
- <sup>11</sup> MASSI, F. P.: «Franceses e norte-americanos nas ciências sociais brasileiras (1930-1960)», MICELI, S.: *História das ciências sociais no Brasil*. São Paulo, Vértice/FINEP/IDESP. Vol.1, 1989, p.418-425.
- <sup>12</sup> O ESTADO DE S. PAULO: sem título, *O Estado de S. Paulo*, 04/05/1947, p.3.
- <sup>13</sup> UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: *Guia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras*, São Paulo, Revista dos Tribunais, 1948, p.15-16.
- <sup>14</sup> UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: *Ano escolar 1952*, São Paulo, FFCL-USP, sem data, p. 22-43.
- <sup>15</sup> O ESTADO DE S. PAULO: sem título, *O Estado de S. Paulo*, 11/05/1947, p.3.
- <sup>16</sup> O ESTADO DE S. PAULO: «Novos contratos de professores», *O Estado de S. Paulo*, 19/09/1948, p.3.
- <sup>17</sup> O ESTADO DE S. PAULO: sem título, *O Estado de S. Paulo*, 13/06/1947, p.3.
- <sup>18</sup> O ESTADO DE S. PAULO: «Professores visitantes», *O Estado de S. Paulo*, 19/06/1949, p.3.
- <sup>19</sup> MASSI, F. P.: «Franceses e norte-americanos nas ciências sociais brasileiras (1930-1960)», MICELI, S.: *História das ciências sociais no Brasil*. São Paulo, Vértice/FINEP/IDESP. Vol.1, 1989, p.418.
- <sup>20</sup> O ESTADO DE S. PAULO: sem título, *O Estado de S. Paulo*, 21/09/1947, p.3.
- <sup>21</sup> O ESTADO DE S. PAULO: sem título, *O Estado de S. Paulo*, 21/03/1947, p.3.
- <sup>22</sup> O ESTADO DE S. PAULO: sem título, *O Estado de S. Paulo*, 07/02/1947, p.3.
- <sup>23</sup> O ESTADO DE S. PAULO: sem título, *O Estado de S. Paulo*, 27/04/1947, p.3.
- <sup>24</sup> O ESTADO DE S. PAULO: «Títulos universitários», *O Estado de S. Paulo*, 15/08/1948, p.3.
- <sup>25</sup> O ESTADO DE S. PAULO: «Liberdade de cátedra e escolha de assistentes», *O Estado de S. Paulo*, 20/06/1948, p.3.
- <sup>26</sup> O ESTADO DE S. PAULO: «Concurso e carreira do professor», *O Estado de S. Paulo*, 22/08/1948, p.3.
- <sup>27</sup> O ESTADO DE S. PAULO: sem título, *O Estado de S. Paulo*, 01/05/1948, p.3.

# UNIVERSIDAD, EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA. LA POLÍTICA EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO, ARGENTINA (1986-1988)

María del Carmen Fernández Cañón

e-mail: mcfer7@gmail.com

(Universidad Nacional de Rosario. Argentina)

## Educación Superior y transición democrática

En diciembre de 1983 se inicia en Argentina un nuevo proceso de transición democrática. Un año antes Francisco Delich<sup>1</sup>, uno de los autores que más explícitamente utilizó el término «transición», lo empleo para referirse a un periodo caracterizado por una fuerte ambigüedad, que deviene de la coexistencia de elementos de cada uno de los dos polos entre los cuales se transita: el polo autoritario y el polo democrático.

El 24 de marzo de 1976 las Fuerzas Armadas asumieron el gobierno e inauguraron una dictadura que se sostuvo en el poder sobre la imposición del terrorismo de estado, la suspensión de las garantías individuales y la sistematización de la persecución política. Se trató de una época de represión reflejada en la desaparición, exilio y encarcelamiento de los opositores al régimen, entre los cuales se contaron numerosos miembros de la comunidad universitaria. Las universidades sufrieron, como toda la sociedad argentina, el control policial que invadió sus espacios, la imposición de perspectivas teóricas alineadas con el régimen, el desmantelamiento de sus órganos de gobierno y el terror que imponen las decisiones arbitrarias de gobernantes impunes. La Universidad Nacional de Rosario no fue una excepción en esta política de avasallamiento.

Si bien el gobierno democrático asumido en diciembre de 1983, tanto por la herencia del periodo autoritario como por sus propias limitaciones políticas, vio condicionada su capacidad de revertir la crisis de un modelo de Estado que se había iniciado una década atrás, con respecto al orden político, su principal preocupación se centró en la necesidad de transformar una cultura autoritaria. Parte de este diagnóstico, siguiendo a O´Donnell estaba vinculado con la capacidad que tuvo el gobierno militar de penetrar «capilarmente» la sociedad mediante valores y pautas de comportamiento



autoritarias<sup>2</sup>. Los intentos de desestabilización del sistema institucional por parte de las Fuerzas Armadas durante este periodo mostraron que era necesario mantener presente la importancia de la defensa del sistema democrático. En consonancia con este objetivo, y habiendo sido el sistema educativo uno de los principales instrumentos para la afirmación de las concepciones autoritarias, la función política principal de la educación estuvo dirigida a desmantelar el orden autoritario a partir de la transmisión de valores democráticos.

En uno de los documentos elaborados por el nuevo gobierno se sintetiza el papel de la educación en la construcción de una sociedad democrática: «Dentro de los objetivos globales del presente gobierno debe buscarse por todos los medios que nuestra educación haga un aporte al afianzamiento y desarrollo de la democratización del país, lo que difícilmente pueda lograrse sin democratizar las prácticas, contenidos, métodos y organización de la educación misma»<sup>3</sup>.

El citado Documento plantea tres objetivos fundamentales: garantizar el acceso permanencia y reinserción de la población en todos los niveles del sistema educativo; fomentar la participación de la comunidad educativa desarrollando canales adecuados de participación en las diferentes instancias del sistema educativo; proporcionar a los alumnos un servicio educativo con procesos de enseñanza-aprendizaje que estimulen la creatividad, el espíritu crítico, con la adecuación de los contenidos, planes de estudio y metodologías de enseñanza de acuerdo a las contribuciones de la pedagogía y de otras ciencias y a los requerimientos culturales, sociales y económicos de la realidad nacional y regional.

La preocupación por la instauración de la democracia en todas las instituciones y los cambios que ella traería en todos los aspectos de la sociedad marcó el clima de época. Esa visión también estuvo presente en la universidad que fue uno de los bastiones políticos del partido gobernante.

Durante el proceso de recuperación de la democracia, las universidades tuvieron un rol muy importante. La comunidad universitaria, a través de la asunción de compromisos políticos y la organización partidaria y extrapartidaria de las agrupaciones estudiantiles, apoyó la apertura democrática con distintas acciones que abarcaron desde marchas multitudinarias en defensa de la democracia hasta la creación de espacios de reflexión respecto de qué modelo de sociedad se propiciaría. La condena de los crímenes de la dictadura fue unánime y la democracia volvió a las universidades al mismo tiempo que se gestaban los juicios a las Juntas y el Congreso Pedagógico Nacional.

Al mismo tiempo las nuevas autoridades manifiestan su voluntad de restablecer la democracia en las universidades, reconstruir los claustros docentes a partir de los concursos y asegurar la participación de estudiantes y graduados en el gobierno universitario. Se intervienen, entonces, las universidades y se les otorga un plazo de un año para su normalización. Recién a

partir de 1986 comienzan a realizarse las asambleas universitarias para designar a las autoridades de cada universidad.

## La Universidad Nacional de Rosario

La Universidad Nacional de Rosario<sup>4</sup> (UNR) se crea por Ley 17987 el 29 de noviembre de 1968, como un desprendimiento de la Universidad Nacional del Litoral<sup>5</sup>. En el período que nos ocupa por primera vez normaliza su gobierno, en mayo de 1986 asume el primer Rector electo por la Asamblea Universitaria, el Dr. Juan Carlos Millet.

En su primer discurso, el Rector Millet expresa:

«Una universidad que privilegie el desarrollo de conocimientos debe partir de la necesidad de erradicar hasta los cimientos el autoritarismo que ha anidado a lo largo de décadas. Esta lucha contra el autoritarismo la debemos desarrollar en todo momento y en todos los niveles. Para ello es necesario la participación real y efectiva de todos los ciudadanos universitarios (docentes, estudiantes, graduados y no-docentes). Debemos, como bien afirmamos en nuestro programa, realizar un vuelco copernicano del concepto de alumno, estableciendo una centralidad fundamental del mismo, pasando de pensar al docente como el depositario del saber y concibiendo al alumno como el lugar donde el saber debe ser puesto, a pensar a este último no como un objeto al que debemos modelar sino como un sujeto activo y responsable de su propia formación. Sólo concibiendo a la clase como una instancia de producción cooperativa, en donde tanto el docente como el alumno conforman un equipo de producción de conocimientos, podremos establecer la posibilidad de la creación colectiva dentro de los claustros y por lo tanto su participación real y efectiva. Esta concepción presupone desarrollar un nuevo concepto de lo que es, y como funciona una cátedra universitaria. Ordinariamente se ha entendido la cátedra como conformada por los docentes que actúan en ella en el mejor de los casos, o como una propiedad del profesor titular quien tiene el derecho de establecer su voluntad omnímoda dentro de lo que tradicionalmente se ha entendido como cátedra feudo. Creemos que debemos entender bajo el concepto de cátedra al conjunto del grupo de trabajo que conforman docentes y alumnos, y precisar su actividad como una tarea colectiva de producción y aprendizaje. (...) No se nos escapa la necesidad de contar con un fondo editorial propio que posibilite el desarrollo de un servicio tan fundamental para la actividad universitaria como lo es el de publicaciones. En ese sentido, entre los proyectos más inmediatos podemos citar el de la creación de la Editorial Universitaria de Rosario y otros proyectos de desarrollo cultural como lo son la creación de un canal y una radio universitaria»<sup>6</sup>.

## La Editorial Universitaria y sus publicaciones pedagógicas

En 1968 cuando se crea la UNR comienza a funcionar un modesto Servicio de Publicaciones destinado a la impresión de papelería y folletería. Este Servicio empieza su etapa de expansión a partir de 1986 con la recupe-

ración democrática. Se crea entonces, tal como lo había expresado el Rector en su primer discurso, la Dirección de Publicaciones dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria. Sobre esa base en 1989 se crea la Editorial Universitaria y en 1994 la actual UNR Editora.

Teniendo en cuenta los «Lineamientos» elaborados por el Ministerio, la importancia otorgada a la relación educación/democracia por parte del Rector y con el objetivo de modificar/replantear los andamiajes institucionales así como las propuestas curriculares y didácticas heredados, la Secretaría Académica comienza a publicar a través de la entonces Dirección de Publicaciones distintas colecciones que llegaban a todas las Facultades y unidades académicas.

Las colecciones correspondientes a temas educativos son las siguientes:

A-Colección Cuadernos de Psicología y Psicoanálisis conformada por 11 cuadernillos: Fundamentos de una psicología educacional; El sujeto en el campo del psicoanálisis; Apuntes para una psicología de la educación; El sujeto y las vicisitudes de sus aprendizajes, una lectura posible; La problemática del aprendizaje. Del tiempo cronológico al tiempo lógico; Psicoanálisis y ciencia; Breve historia de los aportes de la psicología en educación; El sujeto y lo escolar. Psicoanálisis, currículum, filosofía y ordenamiento educativo; Qué es un niño. Aportes de introducción al psicoanálisis; Inserción del psicólogo en educación; La didáctica de la matemática. Sus bases psicológicas.

B-Colección Cuadernos de Formación Docente compuesta por 12 cuadernillos: La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro; Apuntes para una psicología de la educación; Fundamentos epistemológicos y proceso educativo; Investigación en la práctica docente en taller de educadores; Problemas de la investigación participante y la transformación de la escuela; Universidad, docencia y saber pedagógico; Orientaciones básicas de los talleres de educadores; Una propuesta curricular alternativa en la universidad; El taller de educadores y la investigación; Escuela y democratización; Aportes acerca del problema de la didáctica; El problema de la enseñanza en las ciencias del lenguaje.

C-Colección Espacios compuesta por 5 cuadernillos: La pedagogía universitaria, hoy; La asesoría pedagógica. Su espacio en el ámbito universitario; Aportes para una reformulación académica; La práctica educativa, lecturas posibles; Epistemología y educación.

D-Colección Propuestas con 10 cuadernillos: Reflexiones sobre la práctica docente; Problemática del lenguaje, la literatura y el discurso; La Historia-problema. Una alternativa de cambio para el aprendizaje de la historia; Como leer; Profe...¿No quiere que cambiemos la escuela?; Mano a mano. Castellano para hablantes de portugués; Peda-

gogía vincular. Confluencias, debates, bosquejos; Democratización escolar, un estudio antropológico; Investigación y discurso social; Estudios histórico-epistemológicos; Cuestiones de método en Ciencias Sociales.

Estos cuadernillos formaron parte de la bibliografía incluida en los programas de las asignaturas y de otros espacios curriculares de distintas carreras de la universidad, fundamentalmente en Ciencias de la Educación y Formación Docente. En cuanto a los autores de estas publicaciones, la mayoría fueron profesores que la dictadura había dejado prescindibles por no reunir las condiciones de «garantía ideológica» y que en esta nueva etapa se reintegran a la universidad. En relación a los temas abordados, algunos habían sido eliminados durante el periodo autoritario tanto de los planes de estudio como de los programas de las materias, por considerar que atentaban contra el orden y el estilo de vida «occidental y cristiano» que la dictadura intentó imponer.

Durante esta etapa las universidades además de recuperar los mecanismos de participación que habían sido clausurados, incorporaron contenidos que habían sido objeto de censura así como temáticas, autores, investigaciones y producciones recientes que habían permanecido ausentes en los ámbitos académicos.

Estas colecciones dan cuenta de ese contexto. En ellas se publican temas y abordajes que se espera contribuyan al proceso de democratización en los claustros, las instituciones, la vida académica, la universidad en su conjunto. De la variedad de temáticas se han seleccionado cuatro por entender que desde distintos enfoques y a través de distintas modalidades se reiteran; porque son relevantes en tanto promueven la democratización de la educación superior y porque forman parte del debate pedagógico de la época.

#### *A-El Taller como opción metodológica y su relación con el rol docente*

La dictadura impuso un orden autoritario en el ámbito educativo basado en la obediencia y respeto absoluto a la autoridad del docente, quien a su vez debía acatar las disposiciones emanadas de los directivos, supervisores, etc. La lógica militar penetró en el conjunto del sistema educativo generando disciplinamientos, silencios, parálisis, etc.

Para renovar las culturas institucionales en el marco de un nuevo orden democrático fue necesario desarticular los mecanismos autoritarios, generar instancias de participación, promover dispositivos donde los actores pudiesen recuperar la palabra, democratizar relaciones y vínculos, etc. Estos atributos, propios de un régimen democrático, hubo que restablecerlos en los distintos planos y aspectos de la realidad social. Y el ámbito educativo, específicamente el nivel superior universitario, no fue una excepción.

La instauración del nuevo orden requería en el ámbito educativo en general y en la universidad en particular democratizar los vínculos institucionales y transformar el rol docente, convirtiéndolo en un agente de cambio educativo. Para ello se necesitaba crear un andamiaje teórico-práctico a partir del cual los docentes pudiesen reflexionar críticamente sobre su propia práctica y buscar alternativas de acción. La opción metodológica fue el Taller. Cabe mencionar que el Taller se convirtió durante esos años en la propuesta de trabajo, de perfeccionamiento y de investigación más difundida, en la medida que se trataba de una instancia participativa en la cual sus integrantes al mismo tiempo que recuperaban la palabra, realizaban producciones grupales. «El Taller- como método de perfeccionamiento-se propone ser una modalidad de reorganización del trabajo docente al interior de los establecimientos educativos de manera tal de ir convirtiendo este trabajo altamente burocratizado en un trabajo asumido grupalmente por los propios profesores»<sup>7</sup>. La mayoría de los Talleres se integraron a la jornada de trabajo y funcionaron de manera autogestionaria. Su mérito fue permitir que el grupo de profesores reflexionara sobre su propia práctica para modificarla y contribuir al cambio educacional, fundamentalmente a la democratización de los modos de aprender/ enseñar y de relacionarse en las instituciones. «El Taller es concebido como una alternativa de organización del trabajo docente apta para impulsar un mejoramiento y cambio a partir de la modificación de los propios actores y de su práctica en una perspectiva global de transformación de los sistemas escolares»<sup>8</sup>.

Frente a la herencia educativa de la dictadura (un sistema escolar autoritario, burocrático, dogmático y disciplinado) se tornó indispensable propiciar cambios que permitieran la democratización a partir del protagonismo de los propios actores, entendiendo que el cambio se produce primero en pequeña escala (aula, escuela) para luego llegar lentamente a todos los intersticios del sistema. En este sentido, el Taller al permitir que los educadores participantes recuperen críticamente su saber se constituía en un instrumento facilitador del cambio. «Para que la integración del docente sea crítica, el Taller tiene que actuar como develador de nudos problemáticos o enajenantes presentes en su práctica, en sus representaciones y en su relación con el conocimiento»<sup>9</sup>. En realidad el objetivo a largo plazo consistía en lograr que los docentes pudiesen participar en la elaboración, gestión y control de políticas educativas a través de proyectos pedagógicos democráticos y creativos, convirtiéndose en una alternativa a las políticas heredadas<sup>10</sup>.

### *B- Pedagogía y Universidad*

El nivel superior universitario fue el que más sufrió los embates de la dictadura: desaparición y cesantías de alumnos y docentes, cierre de algunas carreras, modificación oscurantista de los planes de estudios, censura de contenidos, ingreso restricto, arancelamiento, etc.

Debido a ello, una vez recuperada la democracia y comenzado el proceso de normalización universitaria, la propia universidad se convirtió en objeto de estudio. En el caso de la UNR y de las publicaciones que nos ocupan, se le dedica un espacio importante a la nueva situación. El incremento exponencial de ingresantes y la nueva coyuntura genera interrogantes acerca del rol que debe cumplir la universidad en una sociedad democrática, tanto en términos de formación de los alumnos como de su articulación con un proyecto de país diferente. Es en ese punto donde se advierte la importancia de la práctica educativa universitaria y de la producción de conocimiento científico. En los artículos de las cuatro colecciones reiteradamente se alude a la «pedagogía universitaria» y a la importancia que se le debe otorgar a la formación pedagógica de los profesores, teniendo en cuenta que tradicionalmente el nivel superior ha priorizado la formación teórica o especializada en detrimento de los modos de enseñar, generando cátedras-feudos que tienden a fragmentar el conocimiento. «En la cotidianeidad del quehacer educativo, las dicotomías entre teoría y práctica; aprendizaje y evaluación; producción y transmisión de conocimiento; investigación y docencia; docencia universitaria y ejercicio profesional, constituyen verdaderos divorcios, cuya vigencia resulta muy difícil de revertir»<sup>11</sup>.

Para poner fin a algunas de las dicotomías mencionadas y entendiendo a la educación como una práctica social a partir de la cual se pueden revertir algunas herencias autoritarias que aún estaban presentes, se plantea la responsabilidad que la propia universidad tiene de revisar la formación de sus docentes. Además de nuevos dispositivos de formación y perfeccionamiento, se crean Asesorías Pedagógicas en las distintas unidades académicas, concibiéndolas como espacios pedagógicos, no aislados, sino integrados a la vida y dinámica institucional. Por ese motivo la Asesoría Pedagógica debía estar en estrecha vinculación con la Secretaría Académica de cada Facultad.

Una de las publicaciones<sup>12</sup> realiza una caracterización de estas Asesorías Pedagógicas: a) forman parte de un nuevo proyecto ideológico político que prioriza la democratización en todos los niveles y el pluralismo científico e ideológico; b) conciben a la educación como una práctica social y como una problemática política sin visos de neutralidad; c) contribuyen a una revisión epistemológica de las ciencias de la educación; d) reemplazan la noción de práctica por la idea freireana de praxis que reúne la reflexión y la acción del hombre sobre el mundo para transformarlo; e) reemplazan la noción de perfeccionamiento docente por la reflexión sobre la propia práctica a través del taller de educadores; f) adhieren a una concepción dinámica y dialéctica del conocimiento científico como construcción histórico social y como unidad interdisciplinaria; g) reemplazan el aula, como foco de atención, por la institución, a los efectos de propiciar su desburocratización; h) el asesor pedagógico no es concebido como una figura externa a la problemática institucional, sino como un actor implicado en el devenir institucional.

*C-Epistemología y Educación*

La intención de los cuadernillos centrados en esta temática fue la de plantear algunos temas relacionados con el campo epistemológico que pudiesen aportar a la reflexión acerca de la tarea docente. En primer lugar, realizando una revisión crítica de sus supuestos epistemológicos y en segundo lugar, propiciando modalidades de enseñanza/aprendizaje alternativos.

Se concibe al conocimiento como un proceso dialéctico que permite comprender y transformar la realidad, proceso mediante el cual los sujetos se comprenden y se transforman. Se trata de un conocimiento que no es absoluto ni independiente de la historia de las ciencias, en tanto es producido históricamente en el conjunto de las distintas prácticas sociales. No es lineal, ni continuo, ni neutral, sino dialéctico e histórico. Esta concepción de la epistemología y de conocimiento marca un corte con respecto a la etapa autoritaria, en la cual el conocimiento era presentado como algo inmutable, ahistórico, estático y compuesto por verdades absolutas.

Se intenta mostrar, además, que en el acto educativo tanto quienes enseñan como quienes aprenden ponen en juego sus propias «matrices epistemológicas» y modelos de vinculación con el conocimiento que operarán inhibiendo o potenciando los aprendizajes. A partir de la pregunta ¿desde qué posición epistemológica hablan los docentes? comienzan a abrirse dos interrogantes que atraviesan el acto educativo: a) el objeto del conocimiento ¿es algo dado o construido?; b) el sujeto del conocimiento ¿es independiente de su contexto, de su historia o es un sujeto histórico, producto de múltiples prácticas sociales? Si la dictadura había generado una devaluación académica, en esta etapa la tarea consistió en establecer nuevas formas de legitimación del conocimiento<sup>13</sup>.

*D-Psicología y Educación*

La teoría psicoanalítica, que había sido objeto de censura durante la dictadura, se instala nuevamente en las carreras de Psicología y en el resto de las carreras humanísticas. La incorporación de contenidos referidos al psicoanálisis en tanto refieren al sujeto que aprende se produce rápidamente en la formación docente universitaria. Además de las obras de Freud y Lacan y de la re-edición de libros escritos en las dos décadas anteriores, comienzan a circular nuevas producciones. La propuesta editorial de la UNR le dedica una Colección al psicoanálisis y la psicología.

Las principales nociones del psicoanálisis se introducen en la medida que dan cuenta de la constitución subjetiva del niño. Si la educación es una acción que se ejerce sobre los sujetos, resulta imprescindible conocer la estructura psicológica de los mismos. En ese sentido, el psicoanálisis ofrece la perspectiva de los procesos inconscientes y la psicología genética desarrollada por Piaget brinda elementos para conocer la inteligencia y las operaciones

que la misma genera. De ahí que la psicología de la educación se presenta como un aporte fundamental para comprender mejor el proceso educativo y favorecer su desarrollo, «por cuanto su objeto son las condiciones subjetivas que producen y reproducen el aprendizaje o el estudio de los procesos psicológicos que están en juego en el aprendizaje y dan lugar a la operación educativa»<sup>14</sup>.

De este modo, la psicología de la educación queda estrechamente vinculada al aprendizaje y a las operaciones psíquicas que lo hacen posible. La relevancia otorgada a este tema se puede observar en las distintas propuestas curriculares de la época, donde esta temática forma parte de los marcos teóricos. Asimismo se destaca la importancia del rol del Psicólogo Educativo en tanto su intervención está relacionada con la problemática educativa, pero mirada desde el proceso que la hace posible, el aprendizaje, y desde todos los ámbitos donde ese proceso se produce: individual, grupal, institucional y comunitario.

### A modo de conclusión

La propuesta editorial de la UNR en el periodo que nos ocupa sólo puede ser comprendida si se parte de los efectos que la Dictadura y el terrorismo de Estado generaron en la sociedad, en los sujetos y en las instituciones en general, y en el campo educativo en particular. La UNR asumió un firme compromiso con el proceso de democratización que se inaugura a fines de 1983. Ese compromiso asumió distintas modalidades. Una de ellas fue la publicación de las cuatro Colecciones centradas en la tarea de educar en democracia. Las mismas, sin duda, dejaron marcas en sus lectores (profesores y alumnos), en las aulas a través de debates y espacios de intercambio y en las estructuras y vínculos institucionales. En síntesis se trató de una apuesta fuerte realizada por una institución universitaria comprometida con la democracia, la educación y el conocimiento.

### Bibliografía

- BERTONI, M.L. y CANO, D. «La educación superior argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas», en *Propuesta Educativa N° 2*, FLACSO, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1990
- BRASLAVSKY, C. «La educación en la transición a la democracia: elementos y primeros resultados de una comparación», en *Propuesta Educativa N° 1* FLACSO, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1989
- BUCHBINDER, P. *Historia de las universidades argentina*, Buenos Aires, Sudamericana, 2010.
- CANO, D. *La educación superior en la Argentina*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, 1985



- CORIA, A. y EDELSTEIN, G. «El pedagogo: un discurso posible», en *Pensamiento Universitario* N° 1, Buenos Aires, Lembas, 1993
- DELICH, F. «La construcción social de la legitimidad política en procesos de transición a la democracia», en *Crítica y Utopía* nro. 9, Buenos Aires, 1982
- O'DONELL, G. *El Estado Burocrático Autoritario*, Ed. Belgrano, Buenos Aires, 1982

### Notas:

<sup>1</sup> DELICHI, F. «La construcción social de la legitimidad política en procesos de transición a la democracia», en *Crítica y Utopía* N° 9, Bs. As., 1982.

<sup>2</sup> O'DONELL, G. *El Estado Burocrático Autoritario*, Bs. As., Belgrano, 1982.

<sup>3</sup> Ministerio de Educación y Justicia, Secretaría de Educación. Documento «Lineamientos estratégicos para la democratización real de la educación». Bs. As., 1985. p. 21

<sup>4</sup> Rosario es la segunda ciudad de la República Argentina y forma parte de la provincia de Santa Fe.

<sup>5</sup> Esta Universidad se crea en 1919 en la ciudad de Santa Fe, provincia de Santa Fe, y surge como una Universidad regional por abarcar un conjunto de instituciones localizadas en otras ciudades de la zona litoral del país, entre ellas Rosario.

<sup>6</sup> Dirección Archivo UNR

<sup>7</sup> VERA, R. *Orientaciones básicas de los Talleres de Educadores. Cuadernos de Formación Docente* N° 7. Secretaría Académica, UNR, 1987, p. 2.

<sup>8</sup> *Ibíd*em, p. 6.

<sup>9</sup> ACHILLI, E. *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de Formación Docente* N° 1. Secretaría Académica, UNR, 1987, p. 17.

<sup>10</sup> En esta etapa tanto el gobierno nacional como los gobiernos provinciales organizaron instancias de consulta a los docentes (denominadas Talleres, Mesas de Trabajo, etc.) con el objetivo de que participaran de los cambios curriculares correspondientes a las distintas jurisdicciones y niveles.

<sup>11</sup> EMMANUELE, E. y BERTOLANO, L., *Universidad, docencia y saber pedagógico. Cuadernos de Formación Docente* N° 6. Secretaría Académica, UNR, 1988, p. 8.

<sup>12</sup> EMMANUELE; E., BOFFA, S. y SANJURJO, L., *La Asesoría Pedagógica: su espacio en el ámbito universitario. Colección Espacios* 2. Departamento de Formación Docente. Secretaría Académica, UNR, 1987.

<sup>13</sup> MONESTES, M.C., *Epistemología y Educación. Colección Espacios* N° 5. Departamento de Formación Docente. Secretaría Académica. UNR.1987, p. 16.

<sup>14</sup> AGENO, R. *Apuntes para una psicología de la educación. Cuadernos de Psicología y Psicoanálisis* N° 3. Secretaría Académica, UNR. 1988, p. 7.



# **A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA APÓS A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL: O REGIME MILITAR (1964-1984), A REFORMA E AS INFLUÊNCIAS EXTERNAS**

**Alexandre Felipe Fiuza**

e-mail: [alefiuza@terra.com.br](mailto:alefiuza@terra.com.br)

**Claudio Afonso Peres**

e-mail: [claudioafonsoperes@gmail.com](mailto:claudioafonsoperes@gmail.com)

(UNIOESTE. Brasil)

«Somente no final da 2ª Guerra Mundial, soou o alarme geral para que houvesse modificações na estrutura sócio-política da América Latina». (Rudolph Atcon)

## **Introdução**

O problema que investigamos está inserido no início do que foi chamado de globalização, período que foi marcado pela «mundialização, transnacionalização e financeirização dos capitais»<sup>1</sup>, em que os países economicamente hegemônicos (EUA e Inglaterra), utilizando-se dos organismos multilaterais, orientaram e coordenaram as reformas (inclusive educacionais) dos países considerados periféricos, condição esta em que se encontravam as nações latino-americanas em razão de suas formas de participação na economia e geopolítica mundial.

Mesmo antes de Margareth Thatcher assumir o poder na Inglaterra e Ronald Reagan nos Estados Unidos, governos estes que foram marcados por praticarem políticas radicalmente liberais, o Brasil já seguia tais diretivas, como se percebe pelos documentos e dados estatísticos do período governado pelos militares (1964-1984).

Nosso propósito neste texto é demonstrar que, ao menos no que se refere às políticas para o ensino superior, o Regime Militar brasileiro foi tão liberal quanto os governos latino-americanos denominados posteriormente de neoliberais, o que revela um paradoxo, uma vez que há um senso comum de que os militares foram estadistas, conduzindo um Estado presencial, com nuances de um Estado de Bem-Estar Social. O fato é que este modelo foi autoritário no âmbito interno, mas fortemente influenciado por idéias e interesses externos.

## A influência e os interesses estrangeiros

O mando internacional nos rumos da educação superior brasileira, assim como em vários países latino-americanos, acontece antes mesmo do Golpe Militar de 1964, com a implementação dos Acordos MEC-USAID (Ministério da Educação - *United States Agency for International Development*), por intermédio dos quais esta agência americana prestava auxílios ao Brasil através de doações e empréstimos. De acordo com Nogueira, a ascensão dos militares ao poder, «propiciou melhores condições institucionais para a continuidade dos acordos de Cooperação Técnica e Financeira, de Assistências Econômicas e de Programas Assistenciais, que vinham sendo firmados desde o pós-guerra»<sup>2</sup>.

Os acordos MEC-USAID, assim como quase toda a cooperação durante o Regime Militar, provocaram uma «invasão de tecnocratas na área de educação»<sup>3</sup>. As assessorias eram compostas por estrangeiros que, muitas vezes, conheciam menos sobre políticas educacionais que os técnicos nacionais, contudo exerciam maior influência nas decisões do que estes.

Os acordos, influenciados por interesses não necessariamente nacionais, serviam para «fixar os tipos de currículos, métodos didáticos, programas de pesquisa, serviços de orientação etc., visando obter o máximo de eficiência na formação de profissionais, de *recursos humanos*, para a consolidação do capitalismo dependentes»<sup>4</sup>. Buscava-se, com essas políticas, a expansão do ensino superior e a redução de despesas com a manutenção desse sistema, priorizando a transferência de responsabilidades ao setor privado, por meio da criação de Instituições Isoladas, aliado a alocação de recursos advindos do exterior, o que servia de apelo para obtenção do apoio do País às reformas.

Somente em doações para a Educação, que é uma de suas atividades mais modestas, a USAID destinou 65 milhões de dólares ao Brasil, entre 1945 e 1965<sup>5</sup>. Embora houvesse doações, o valor dos empréstimos era mais expressivo que o de doações. Conforme o Relatório da EAPES (Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior) era decisão da USAID substituir totalmente o sistema de doações pelo de empréstimos, em tese, não exorbitantes.

Entre os técnicos enviados ao Brasil, destaca-se durante o Regime, a presença do consultor americano Rudolph Atcon. Ele assessorou o Professor Anísio Teixeira na organização da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e foi Secretário-Geral do CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), sendo que no «Chile, Honduras, Venezuela, Colômbia e Caribe, atuou na realização de reformas, por vezes integrais, de suas estruturas primitivas»<sup>6</sup>. No Arquivo Central do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais «Anísio Teixeira») existe uma relativa documentação da época que permite constatar o nível de influência política e econômica que Atcon exercia, marcado pela

constante apologia ao autoritarismo e ao liberalismo extremado. Ele fez um estudo bastante substancial para orientar a reforma do ensino superior no país, produzindo um Relatório, que passou a ser conhecido como «Relatório Atcon», que serviu de modelo para as reformas do Ensino Superior implementadas pela ditadura. O relatório produzido por Atcon, em 1966, orientava para a disciplina da vida acadêmica, ao «considerar excepcional o jovem que estuda rigorosa, dedicada e disciplinadamente a fim de adquirir conhecimentos que o prepararão para a vida. Mas, a educação é —e será sempre— um processo de condicionamento e, como tal, inescapavelmente um processo penoso. Para poder triunfar, este processo exige disciplina e autoridade, os dois requisitos prévios que mais fazem falta na educação moderna»<sup>7</sup>.

Além de buscar coibir o protesto estudantil, Atcon explicita claramente que «um planejamento dirigido à reforma administrativa da universidade brasileira, no meu entender, tem que se dirigir ao propósito de implantar um sistema administrativo tipo empresa privada e não do serviço público»<sup>8</sup>.

De acordo com o relatório Atcon, a «universidade deveria deixar de ser entidade pública para tornar-se privada, com mecanismos hábeis, flexíveis e eficientes, inspirando-se, para tanto, nos métodos empresariais de gerenciamento»<sup>9</sup>. Observam-se aí termos que são comuns aos liberais da década de 1990, responsáveis pela tardia *reforma gerencial* do Estado brasileiro, em relação aos países já citados neste artigo.

Em seus argumentos, em perfeita consonância com o caminho delineado por Adam Smith dois séculos antes, Atcon defende «a criação de uma fundação privada para o usufruto do patrimônio que a UFRJ possui na cidade, uma vez que se liberem os prédios no momento ainda ocupados, a fim de que se constitua este patrimônio numa fonte de rendas privadas, em suplementação dos recursos federais, assegurando assim sua efetiva independência financeira»<sup>10</sup>.

O fato que não podemos desconsiderar e que merece estudos mais precisos é o alto conhecimento que Rudolph Atcon possuía sobre a América Latina, desde sua história à sua composição política e econômica. Isto pode ser atestado com a leitura detalhada de fontes primárias existentes em arquivos nacionais, tais como uma Proposta para a Coordenação de um Programa de Assistência técnica à CAPES, datado de 1952; um Relatório sobre a Universidade Latino Americana, sem data; e uma entrevista concedida por Atcon a professores brasileiros, em 1967, em que ele demonstra maior conhecimento e perspicácia que alguns dos próprios estudiosos brasileiros.

No primeiro documento citado acima, Atcon orienta, por exemplo, a constituição de um grupo de trabalho formado por 20 professores, onde a cada três integrantes, um deveria ser americano<sup>11</sup>. Apresenta ainda exigências aos candidatos brasileiros, como conhecimento do idioma inglês, não terem filiação política, além de terem prestígio profissional.

No documento sobre a América Latina, Atcon demonstra, em 115 páginas, elevado conhecimento sobre a região e sobre o contexto mundial, deixando claro o interesse antissoviético de suas propostas para a educação. Ele define como caótica e descontrolada a situação política, educacional e econômica da América Latina e alega que a «política soviética reconhece a potencialidade dessa situação para o desenvolvimento de seus próprios objetivos políticos» e que «a fome e a desesperança, a imaturidade adolescente pode ser dirigida para um chauvinismo de orientação soviética»<sup>12</sup>. Como solução a todos os problemas, ele assevera, em maiúsculas, que «MEDIDAS LEGAIS não CONSEGUIRÃO REPARAR O DANO»<sup>13</sup>, argumentando ainda que «o estudante é realmente uma força negativa na ordem social», devido a seu interesse na participação na vida política.

Na entrevista a professores brasileiros, em 1967, Atcon demonstra clara impaciência com os questionamentos, defendendo a criação de institutos sem pesquisas, demonstrando ao mesmo tempo conhecimento de causa e interesses em uma modalidade de ensino de cunho liberal, que atendessem ao interesse imediato do crescimento econômico, e que agradasse aos militares com relação aos números que precisavam apresentar. Nesse sentido, argumenta: «tradicionalmente, o nome Instituto, em toda parte do mundo, implica pesquisa. Mas, na reestruturação preconizada para o momento, não era o caso de preocupar-se, com indevida ênfase, com a pesquisa, quando o próprio ensino se encontra ainda tão deficiente»<sup>14</sup>.

Nesse sentido, atendendo a orientações como as de Atcon, a Lei 5.540/1968, que orientou a reforma do Ensino Superior Brasileiro no período, permitiu uma expansão do ensino superior pela autorização do funcionamento das IES (Instituições de Ensino Superior) isoladas, que se constituíram, em sua maioria, como privadas, permitindo que, em 1976, o país contasse com 885 IES, das quais 635 eram estabelecimentos isolados privados, ou seja, 71% eram particulares. O *boom* das instituições privadas isoladas justificava-se pela saturação da capacidade de absorção pela rede oficial, porém, a maioria era mera «fornecedora» de diplomas, pois os critérios de regulamentação e de controle pelo governo eram demasiadamente deficitários<sup>15</sup>.

## Os interesses nacionais que influenciaram na reforma

Se o Relatório Atcon e a presença dos acordos MEC-USAID tiveram grande influência na reforma universitária e na privatização do ensino, cumpre esclarecer e relativizar a exclusividade da influência internacional, pois havia os interesses nacionais privatistas pela reforma universitária brasileira, o que é atestado pela criação de equipes e grupos como o GRTU (Grupo de Trabalho da Reforma Universitária), a EAPES (Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior) e a Comissão Meira Mattos. Destaca-se ainda a realização do Fórum *A Educação que nos Convém*, organizado em 1968 por representativo segmento da elite burguesa do país.

De todos os grupos e equipes que trabalharam em torno das orientações para a elaboração da Lei Federal nº 5.540/68, o que exerceu maior influência foi o GRTU<sup>16</sup>, que, após sua composição, em um prazo de 30 dias, apresentou a proposta de lei que foi aprovada pelo Congresso Nacional em caráter de urgência, inclusive com a anuência do MDB (Movimento Democrático Brasileiro), partido de oposição à ditadura, mas que também reunia interesses na reforma. Com o Decreto-Lei nº 62.937, de 2 de janeiro de 1968, do Presidente da República, General Arthur da Costa e Silva, o grupo de trabalho foi instituído com a finalidade de «estudar a reforma da Universidade Brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País»<sup>17</sup>. A urgência dada ao Projeto e à elaboração da Lei foi tão célere que não houve sequer um debate com setores da sociedade sobre o teor dessa mesma Lei.

No relatório do grupo, através da crítica ao modelo até então existente, aparece com clareza a justificativa para a reforma nos moldes em que foi implementada:

Mantendo a rigidez de seus quadros e as formas acadêmicas tradicionais, faltou-lhe a flexibilidade necessária para oferecer produto universitário amplamente diversificado e capaz de satisfazer às solicitações de um mercado de trabalho cada vez mais diferenciado. A Universidade, em seu conjunto, revelou-se despreparada para acompanhar o extraordinário progresso da ciência moderna, inadequada para criar o know-how indispensável à expansão da indústria nacional<sup>18</sup>.

O propósito era manter a racionalidade instrumental com a constante preocupação da produtividade da economia. O relatório argumentava contra a gratuidade do ensino e propunha que aqueles que pudessem pagar deveriam fazê-lo, na melhor acepção liberal. A estratégia era o fornecimento de bolsa aos mais pobres, com o seguinte critério: «O critério básico é de que quaisquer recursos captados de entidades oficiais e privadas, e de alunos de renda familiar mais alta, sejam necessariamente destinados a financiar gratuidade para alunos de renda mais baixa»<sup>19</sup>. E complementa:

O esquema previsto visa à maior participação direta da comunidade e dos alunos de mais alta renda familiar no financiamento do ensino superior, de modo a liberar «recursos para criar um sistema global de financiamento capaz de assegurar, progressivamente, que nenhum candidato ao ensino superior, notadamente em carreiras onde haja déficits, seja delas afastado, por falta de recursos pessoais»<sup>20</sup>.

Na conclusão de seu relatório, após formular o anteprojeto que deu origem à Lei 5.540/1968, o GRTU recomenda a

«Racionalização Administrativa e Mecanismos de Planejamento, Orçamento e Administração Financeira (...) Restauração das Comissões de Especialistas para



Desenvolver uma Política de Cooperação Intelectual e Técnica (...) Aprimoramento do Mecanismo de Funcionamento do Conselho Federal de Educação (...) Cooperação do Empresariado Nacional para a Integração da Universidade com os Programas de Desenvolvimento»<sup>21</sup>.

Observa-se, então, na racionalidade instrumental das sugestões do grupo, a crença na «cooperação» do mercado por intermédio do empresariado, o que sabemos, é uma falácia. Quanto à Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES)<sup>22</sup>, igualmente seu relatório apresenta os interesses do setor privado, além de fazer uma defesa ferrenha da educação enquanto mantenedora da ordem entre as classes sociais. O comentário do padre Leonel Franca na apresentação do relatório dá o tom do mesmo:

«O preparo da elite dirigente e a elaboração do pensamento que a norteie não bastam, se não houver executantes de alto nível que façam com que esse pensamento se encarne, na execução realista de um plano de vida nacional. E é o que as instituições universitárias procuram conseguir com o preparo de profissionais superiores, indispensáveis à execução dos programas mais altos que tenham origem nos campos bem semeados das Universidades. A essa múltipla tarefa não se esquivou o Governo»<sup>23</sup>.

Com relação à universidade privada, consta do relatório da EAPES: «deve ser estimulada sua fundação, prestando-lhes os governos auxílios, a fim de assegurar nelas vagas para os alunos pobres»<sup>24</sup>. Os membros da equipe observam ainda que não compartilham «daquela aversão profunda e misteriosa que se observa em algumas pessoas contra as instituições privadas. Julgamos até que a salvação, neste domínio da Educação, como em tantos outros, está na liberdade, na livre empresa, na espontaneidade social que deve entretanto ser regulamentada pelo poder público»<sup>25</sup>.

No que se refere às influências internacionais, o padre Leonel Franca ataca a crítica de que as propostas colocariam as universidades em mãos estrangeiras e acrescenta que a execução dos estudos das reformas veio de uma «colaboração eficaz e, às vezes, mal entendida, com o concurso de outra equipe, esta constituída de cinco notáveis professores norte-americanos que, em virtude de Convênio financiado pela USAID no Governo do honrado Presidente Marechal Humberto Castello Branco, vieram trazer à busca da solução do problema o subsídio valioso de sua incontestável experiência»<sup>26</sup>.

O citado padre defende inclusive a cobrança pelo ensino, tanto nas IES públicas quanto nas privadas, nos moldes do que ocorria nos EUA, como se o Brasil estivesse no mesmo nível de desenvolvimento daquele país e como se o trabalhador brasileiro reunisse condições de pagar pelo ensino. A equipe não se omite também de tratar da questão das fundações, que se faz presente no debate educacional, com grandes prejuízos ao interesse público de fato. Para eles, a questão da fundação é algo que já está dado.

Inicialmente, convém distinguir entre a Fundação como pessoa jurídica de direito privado, tal como ela é prevista no Código Civil Brasileiro, e a Fundação como órgão público de administração indireta. Acerca da Fundação de direito privado, nada há que discutir, e sua validade é ponto pacífico. O debate diz respeito à Fundação como órgão público de administração indireta<sup>27</sup>.

Demonstrando o caráter extremamente liberal de suas proposições e, ao mesmo tempo, a influência americana, o relatório da EAPES apresenta argumentos que são idealistas e dão suporte à teoria do capital humano como principal eixo norteador da reforma universitária. Os argumentos são publicados no relatório da EAPES, que traz também trabalhos produzidos por americanos, como John M. Hunter, nos seguintes termos:

«A Educação é um dos principais fatores que contribuem para aumento da mobilidade social e que, portanto, favorecem o desenvolvimento de uma sociedade relativamente aberta. (...) As pessoas que realmente tomam decisões numa sociedade cada vez mais complexa têm de surgir dentre as que possuem preparo aprimorado, não importa qual seja a base filosófica do governo. (...) Por outro lado, pouca Educação pode aumentar, ao invés de diminuir as frustrações, se ela alargar o «horizonte dos desejos» mais rapidamente do que expandir as oportunidades oferecidas. (...) Em termos puramente econômicos, há crescente evidência sugerindo que os recursos destinados à Educação (investimento em capital humano) são mais produtivos do que os outros investimentos alternativos»<sup>28</sup>.

Percebemos, nestes argumentos, influências do pensamento de John Locke, Adam Smith, Friedrich Hayek, Milton Friedman, entre outros liberais que defendem a desigualdade como condição, embora preguem a igualdade de oportunidades, outra falácia recorrente. Percebe-se que a economia é a base e o ser humano é o complemento, o qual deve ser educado à medida que o mercado necessite. Destacam-se ainda os termos «mais ou menos igual», «sociedade relativamente aberta», demonstrando a natureza dúbia dos próprios argumentos.

Além do GRTU e da EAPES, a Comissão Meira Mattos, presidida pelo general Meira Mattos, foi criada em 1967, com a finalidade de também orientar a reforma universitária. Além da preocupação com a hegemonia do regime, asseverou que tinha como objetivo imperativo a desmobilização dos estudantes, demonstrando grande preocupação com a ordem e com a disciplina nas instituições. O relatório desta comissão sugeria que o governo fortalecesse os grupos de estudantes favoráveis ao Regime para enfrentar os grupos de estudantes opositoristas<sup>29</sup>. Os oponentes eram identificados por ligações com o Partido Comunista e os vinculados ao Regime como defensores da «democracia» assegurada pelos militares.

Demonstrando-se contraditória no aspecto econômico, a Comissão prevê a «ampliação da capacidade de absorção do ensino superior, sem deslocar grandes recursos financeiros para essa área»<sup>30</sup>. Assim, defendia que

aqueles que pudessem pagar pela educação o fizessem e que os «desfavorecidos» pudessem receber o amparo do Estado para se educar. No âmbito do ensino superior, deu-se o inverso, «coube aos desfavorecidos pagar para a obtenção de um diploma – em geral de 2ª categoria»<sup>31</sup>, geralmente em instituições privadas e à elite o privilégio de ocupar a maioria das reduzidas vagas no ensino estatal (via processo seletivo, seleção para a qual esta tinha melhores condições), considerado de melhor qualidade.

No aspecto da finalidade da educação, a Comissão dá, do mesmo modo que o enfoque da USAID, um sentido objetivo e prático à mesma, como «instrumento de aceleração do desenvolvimento, instrumento de progresso social», etc.<sup>32</sup>.

Além das equipes e das comissões citadas, que direcionaram as reformas do ensino superior no Regime Militar, a elite brasileira soube também dar apoio à ditadura no campo das reformas educacionais. Em novembro de 1968, foi realizado no Jockey Club Brasileiro, no Rio de Janeiro, o Fórum denominado *A Educação que nos Convém*, organizado pelo IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais), encontro em que «estiveram presentes figuras de expressão, como Roberto Campos, Golbery do Couto e Silva, Mario Henrique Simonsen, Glycon de Paiva, Fernando Bastos D'Ávila, etc.» O objetivo principal desse fórum era orientar a reforma educacional para a desmobilização dos movimentos estudantis. Conforme Glycon de Paiva, «preparar a mocidade para a vida do seu tempo, propósito essencial da educação, em obediência ao seu programa que é servir ao desenvolvimento social da Empresa Brasileira»<sup>33</sup>.

Por sua vez, Roberto Campos ratifica a posição de grupos e de equipes que precederam o Fórum, no sentido da defesa do ensino privado, para o qual «o grande obstáculo da gratuidade»<sup>34</sup> seria o fator que impedia a maior acessibilidade às IES. Campos argumenta que o maior problema da educação brasileira era o então ensino de 2º grau e aponta a forma de ensino da Alemanha como modelo, onde «a escola técnica é, em si mesma, um valor terminal». Para ele, «a educação secundária, num país desenvolvido, deve atender à educação da massa, enquanto o ensino universitário fatalmente terá que continuar um ensino de elite»<sup>35</sup>. Para Campos, a elite pode pagar por este ensino, sem onerar os cofres públicos, o que pode garantir a formação média de toda a população e atender à demanda do mercado, com formação de mão-de-obra de qualidade.

Na apresentação das conclusões do Fórum *A Educação que nos Convém*, são, de certa forma, contrariadas as posições de Roberto Campos e até mesmo do próprio Fórum, pois o conteúdo estritamente técnico para a terminalidade não é aceito. Consta da conclusão que a «Educação para o Desenvolvimento significa, cada vez mais, educação geral (não especializada) através de sistema formal; e, treinamento, aperfeiçoamento e reciclagem, através do sistema especial para atender à flexibilidade da mão-de-obra, decorrente da demanda face à mobilidade do desenvolvimento»<sup>36</sup>.

Embora assim se apresente, no resultado do Fórum, o que se efetivou de fato foi o direcionamento das reformas educacionais conforme os interesses da burguesia civil que o compôs, ou seja, o ensino para a elite nas IES estatais e a ampliação do ensino médio para a massa da população.

Ocorre que esse ensino médio passa a formar para o não-trabalho, tendo em vista as deficiências que apresentava, em virtude da escassez de investimentos para se cumprir o que se propunha na Lei 5.692/1971, que colocava a formação técnica como obrigatória nesse nível de ensino. Desta forma, a realização do Fórum acabou servindo para corroborar a intenção do governo em implantar uma educação utilitarista inspirada na teoria do capital humano, modelo em que o ensino de segundo grau teria um caráter de terminalidade e o fluxo de alunos para as universidades estaria contido, resolvendo, em parte, a questão dos excedentes.

### **Considerações Finais**

Embora se tenha pretendido, durante todo o Regime Militar brasileiro, proporcionar uma educação que atendesse à demanda da economia para garantir a produção, bem como a circulação e o consumo de forma favorável ao capital, esse intento acaba não sendo conseguido, posto que os legisladores da educação atenderam a uma lógica que não coincidia diretamente com a do capital. De fato, em um planejamento educacional é difícil atender à lógica do mercado efetivamente, pois existem informações e recursos dos quais os educadores não dispõem, por estarem fora do sistema. Essas informações e recursos estão ao alcance dos empresários e dos que atuam diretamente no mercado, portanto a educação não logra atender a esses objetivos plenamente. Embora existissem economistas e políticos na elaboração das reformas, havia educadores que influenciaram no destino das leis, o que repercutiu nos resultados. Ademais, em última instância, é o educador quem transmite o conhecimento e este saber pode ser útil na construção da história de um povo.

O que ocorreu no Regime Militar é que a força de trabalho que foi formada no sistema educacional passou a necessitar de uma complementação ou mesmo de outra formação nas empresas nas quais o ex-aluno foi atuar, em face da flexibilização da produção e do trabalho já em curso e em consonância com a reestruturação produtiva do capital no final do século XX.

Com os incentivos do Estado, o ensino privado chega à marca que citamos neste texto, constituído basicamente por instituições privadas isoladas sem qualquer pretensão, naquele momento, de transformarem-se em universidades, o que, de fato, não lhes traria grandes benefícios financeiros e, sim, lhes traria mais responsabilidades.

Em que pese o crescimento do ensino privado, cabe considerar que, nesse período do Governo Militar, foram criadas 15 universidades federais,

o que, de certo modo, deu aos militares o respaldo para se embrenhar no caminho privatizante por intermédio das IES isoladas, que acabou por sobrepor a prática estadista.

O que esteve presente no período estudado então foram interesses da burguesia nacional aliados a interesses dos países que temiam que o sistema soviético de governo se espalhasse pelo mundo, todos defendidos pela autoridade do Regime, que proporcionou um desenvolvimento submisso aos interesses externos que até hoje merece estudos mais aprofundados sobre seus reais impactos econômicos, políticos, culturais e educacionais.

## Notas:

- <sup>1</sup> ANTUNES, Ricardo; SILVA Maria A. M (Org.): *O avesso do trabalho*, São Paulo, Expressão Popular, 2004. p.14.
- <sup>2</sup> NOGUEIRA, Francis: *A ajuda externa para a educação brasileira na produção do mito do subdesenvolvimento: da USAID ao BIRD*, São Paulo, PUC, 1998, p.96.
- <sup>3</sup> MATHIAS, Suzeley K.: *A militarização da burocracia*, São Paulo, UNESP, 2003, p.159.
- <sup>4</sup> MARTINS, Carlos B. A.: Privatização: a política do Estado autoritário para o ensino superior, *Cadernos Cedes*, nº 5 (1987), pp. 43-61, p.46.
- <sup>5</sup> Entre 1945 e 1966 foram destinados, para o ensino primário, US\$ 57.391.000; para o secundário, US\$ 2.260.000 e, para o superior, US\$ 5.533.000, perfazendo um total de 65.184.000. Ver: BRASIL. MEC. *Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior*. EAPES (acordos MEC/USAID) Brasília, Departamento de Imprensa Nacional, 1969, p. 48.
- <sup>6</sup> Apresentação. ATCON, Rudolph: *Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira*. MEC – Diretoria do Ensino Superior, Rio de Janeiro, Gráfica Lux, 1966.
- <sup>7</sup> Ibidem, p. 73.
- <sup>8</sup> Ibidem.
- <sup>9</sup> MARTINS, 1987, p.46.
- <sup>10</sup> ATCON, 1966, p. 73. O argumento se assemelha sobremaneira ao usado por Adam Smith, em *A Riqueza das Nações*, obra em que, ao tratar dos recursos para a educação, ele escreve que «não é necessário que ele seja tirado da receita geral do Estado. A dotação provém, em toda parte, sobretudo de algum rendimento local ou provincial, do arrendamento de alguma propriedade territorial, ou dos juros de alguma soma de dinheiro concedida e confiada à gestão de curadores para esse fim específico, ora pelo próprio soberano, ora por algum doador particular». Cf. SMITH, Adam: *A Riqueza das Nações – Investigando Sobre sua Natureza e suas Causas*, v. I, São Paulo, Abril Cultural, 1983, p. 199.
- <sup>11</sup> ATCON, Rudolph: *Proposal for a Coordinate Project Of The CAPES Technical Assistance Program: The Brazil Project*, 1952, p. 15.
- <sup>12</sup> ATCON, Rudolph: *A Educação Latino Americana*, Relatório, s.d., p. 3-4.
- <sup>13</sup> Idem, p. 7, destaque do autor.
- <sup>14</sup> ATCON, Rudolph: *Entrevista concedida ao Professor Jaime Abreu*, Rio de Janeiro, 1967, p. 6.
- <sup>15</sup> VAHL, Teodoro Rogério: *A privatização do ensino superior no Brasil – causas e consequências*, Florianópolis, Lunardelli - UFSC, 1980, p. 34 a 37. Observa-se ainda que o número elevado de IES isoladas em detrimento das universidades é um fator observado que antecede a Lei Federal nº 5.540/1968 e que antecede mesmo o Regime Militar.
- <sup>16</sup> Em 2 de julho de 1968, foram nomeados os 13 integrantes do Grupo: Professor Antônio Moreira Couceiro, Padre Fernando Bastos de Ávila, Reitor João Lyra Filho, Doutor João Paulo dos Reis Velloso, Doutor Fernando Ribeiro do Val, Professor Roque Spencer Maciel de Barros, Professor Newton Sucupira, Professor Valnir Chagas, além de dois estudantes universitários, os quais, embora convocados, preferiram abster-se de participar em atitude de protesto por não acreditarem nos resultados da reforma que se pretendia. As soluções propostas pelo Grupo de Trabalho foram corporificadas, entre outros conjuntos normativos, na Lei Federal nº 5540, de 28 de novembro de 1968, meses depois complementada pelo Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969.
- <sup>17</sup> BRASIL. MEC. Nota Explicativa. *Reforma Universitária - Relatório do Grupo de Trabalho*, 3 ed., Brasília, CIBEC/INEP, 1983.
- <sup>18</sup> BRASIL. MEC. Nota Explicativa. *Reforma Universitária - Relatório do Grupo de Trabalho*, 3 ed., Brasília, CIBEC/INEP, 1983, p. 20.
- <sup>19</sup> Ibidem, p. 60.
- <sup>20</sup> Ibidem, grifos do autor.

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 107-114.

<sup>22</sup> BRASIL. MEC. *Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior*. EAPES (acordos MEC/USAID) Brasília, Departamento de Imprensa Nacional, 1969. A apresentação do relatório traz a seguinte nota de rodapé: «NOTA IMPORTANTE — Do relatório, ora publicado e apresentado oficialmente em 29 de agosto de 1968, foi, antecipadamente, dada ciência ao Grupo de Reforma Universitária, criado por Decreto nº 62.937, de 2 de julho de 1968; e, posteriormente, muitas das sugestões nele contidas se transformaram em decisões do Governo, vivamente empenhado na Reforma do Ensino Superior no Brasil» *Ibidem*, p. VIII.

<sup>23</sup> FRANCA apud BRASIL, 1969, p. VI.

<sup>24</sup> BRASIL, 1969, p. 63.

<sup>25</sup> *Ibidem*, p. 131-132.

<sup>26</sup> *Ibidem*, p. VI.

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 65.

<sup>28</sup> BRASIL, 1969, p. 425-426.

<sup>29</sup> GERMANO, José W.: *Estado militar e educação no Brasil (1964 – 1985)*, 2. ed., São Paulo, Cortez, 1994, p. 128.

<sup>30</sup> MARTINS, 1987, p. 47.

<sup>31</sup> GERMANO, 1994, p. 128.

<sup>32</sup> MARTINS, 1987, p. 47.

<sup>33</sup> PAIVA, Glycon de. Apresentação. In: *A educação que nos convém*. Fórum organizado pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais – IPES/GB-PUC/RJ, out./nov. 1968. Cf. GERMANO, 1994, p. 129.

<sup>34</sup> CAMPOS, Roberto de O. *Educação e Desenvolvimento Econômico*. In: Fórum organizado pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais. IPES/GB-PUC/RJ, out./nov, 1968. Cf. GERMANO, 1994, p. 130.

<sup>35</sup> *Ibidem*, p. 131.

<sup>36</sup> GERMANO, 1994, p. 132.

# EL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA REPÚBLICA ARGENTINA. LA TRADICIÓN DE GRATUIDAD E INGRESO IRRESTRICTO Y EL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL Y POPULAR DE BUENOS AIRES (1973-1974)<sup>1</sup>

Sergio M. Friedemann

e-mail: ser.fri@gmail.com

(IIGG-UBA/CONICET, Buenos Aires, Argentina)

## Élites y Democracia. La educación como un derecho social en Argentina

La conflictiva convivencia de élites y democracia como forma de gobierno es tan antigua como esta última. Desde las críticas de Platón a la isonomía de la democracia ateniense y su propuesta aristocrática de un gobierno de sabios-filósofos, en la historia del pensamiento se han manifestado elitismo y democracia como dos polos en tensión permanente. Incluso existieron importantes intentos en la ciencia política por conciliar esos extremos. Si los clásicos teóricos de las élites, como Mosca, Michels y Pareto, optaron por una versión elitista de realismo político, sus continuadores Schumpeter y Dahl intentaron hacer de la existencia de élites un fundamento de la democracia y ya no su contraposición<sup>2</sup>. Más recientemente, se ha concebido la democratización como un proceso, como búsqueda de radicalización de la democracia y ampliación de derechos<sup>3</sup>. En ese sentido, democracia y élites aparecen una vez más como enfrentadas. La ampliación de derechos pone de manifiesto desigualdades largamente cristalizadas de las que se intenta salir, universalizando oportunidades antes focalizadas en grupos o individuos favorecidos. La educación se enfrenta, desde el surgimiento de los Estados-Nación modernos, a una doble pregunta que se instala en el centro de ese conflicto. Por un lado, la pregunta por el sujeto de derecho a la educación, y por el otro, la pregunta por la función formativa de élites que concierne a todo sistema educativo piramidal, ya se proponga elitista o democrático.

Si el derecho universal a la educación inicial tiene una larga tradición que se remonta al surgimiento en la modernidad de los Estados-Nación, la ampliación de ese derecho a otros niveles educativos, así como su real aplicación, fue un problema de agenda pública durante todo el siglo XX y con-



tinúa siéndolo durante el siglo XXI. En términos de políticas públicas y derechos sociales, fue con el surgimiento de los Estados de Bienestar tras la segunda guerra mundial que los llamados «derechos de segunda generación» ampliaron el acceso a beneficios sociales, muchos de ellos recortados nuevamente tras el surgimiento del neoliberalismo como nuevo modo de regulación social a partir de la década del '70 en los países subdesarrollados, y una década más tarde en algunas de las potencias mundiales, como Inglaterra y Estados Unidos de la mano de las políticas de Thatcher y Reagan. La crisis actual del neoliberalismo europeo continúa teniendo como una de sus variables de ajuste la educación pública.

Como observa Norma Paviglianiti, después de la segunda guerra mundial se produjo «un proceso de real ampliación del acceso a la educación más allá de la educación elemental, sobre todo, el acceso de las capas medias y de las mujeres a la enseñanza media y superior, antes reservada a las elites». Sin embargo, «esta ampliación alcanzó en mucho menor medida a los sectores populares», siendo considerada una de las «promesas» incumplidas del estado benefactor.<sup>4</sup>

En la Argentina, la concepción de la educación como derecho social llegó de la mano del peronismo que desde mediados de los cuarenta impulsó un modelo económico y social con no pocas características keynesianas-benefactoras. Como derecho social, la educación debía ser ofrecida por el Estado en todos sus niveles, garantizando un piso de instrucción obligatoria, y ampliando el acceso a la educación superior. Es el llamado «estado docente»<sup>5</sup>.

## **Derecho a la educación superior en Argentina. Antecedentes de una tradición**

La manera en que se construyó históricamente la noción de igualdad de oportunidades educativas, y que en el caso de la educación superior argentina se expresó en las banderas de la gratuidad y el ingreso irrestricto, derivó en que los «principios y aspiraciones igualitaristas» se hayan «consolidado como tradición del sistema universitario argentino», como bien observa Sandra Carli<sup>6</sup>.

Adriana Chiroleu, por su parte, distingue entre *democratización interna* y *democratización externa*. La primera hace referencia, sobre todo, a la participación política de la comunidad universitaria en los destinos de las instituciones. La *democratización externa*, en cambio, se refiere a la noción de ampliación de oportunidades e inclusión<sup>7</sup>. A esta segunda noción de democratización nos referiremos a lo largo de este trabajo.

Si bien la reforma universitaria del '18 levantó banderas antielitistas desde el punto de vista de la construcción del conocimiento y democráticas en tanto apelaban a la participación política de todos los sectores, la gratuidad no fue consensuada como uno de los postulados del programa de la re-

forma<sup>8</sup>, por lo que entendemos que la llamada *democratización externa*, no constituyó una bandera del reformismo en sus orígenes.

Fue, en cambio, durante el primer peronismo (1945-1955) que se instauró la gratuidad y el ingreso irrestricto. Desde entonces, han gozado de un gran consenso social, aunque su consolidación como tradición se haya institucionalizado recién desde 1983 en forma ininterrumpida. Esa consolidación impidió que las políticas neoliberales de la década del '90 borren con ellas, aunque la Ley de Educación Superior (LES) de 1995 abría nuevamente las puertas al arancelamiento. Desde 2008 se han presentado numerosos proyectos de ley para reemplazar a la LES. Como revela Sandra Carli, todos ellos afirman la gratuidad de las carreras de grado y muchos de ellos el ingreso libre<sup>9</sup>, lo cual pone de manifiesto el fuerte consenso social alrededor del principio del derecho a la educación superior y la igualdad de oportunidades.

Pero el primer peronismo también vaciló en ese camino. El primer plan quinquenal (1947-1951) afirmaba la gratuidad de la educación superior universitaria, aunque exigía calificaciones mínimas durante la educación media para acceder a ella<sup>10</sup>. La ley universitaria dictada en 1947 abría las puertas al arancelamiento y los exámenes de ingreso<sup>11</sup>. En la reforma constitucional de 1949 el Estado se compromete únicamente a financiar la educación primaria para toda la población, mientras que a «los alumnos capaces y meritorios» se les asegura «el derecho de alcanzar los más altos grados de instrucción (...) mediante becas, asignaciones a la familia y otras providencias (...)»<sup>12</sup>. Pero a pesar de esas afirmaciones fuertemente meritocráticas, el gobierno instaura la gratuidad universitaria por decreto en Noviembre de 1949<sup>13</sup>, y en 1953 se eliminan los exámenes de ingreso. Ese mismo año se inaugura la Universidad Obrera Nacional, creada por ley en 1948 con el objetivo de que la clase trabajadora tenga la oportunidad de realizar sus estudios superiores.

Estos vaivenes expresan las posturas disímiles que convivieron al interior del peronismo en materia educativa. Más allá de esas tensiones, en términos concretos se produjo una transformación del sistema educativo de acuerdo a una nueva situación económica y social, incluyendo a sectores hasta entonces marginados como destinatarios de las políticas educativas, ampliando y democratizando el acceso, y concibiendo la formación como una necesidad del desarrollo industrial del país. En las universidades, la matrícula creció de 51 mil en 1947 a 140 mil en 1955. Si en 1945 había 3 estudiantes cada mil habitantes, hacia 1955 esa proporción creció hasta 8 por mil<sup>14</sup>.

En 1955 se produjo un golpe de Estado y asumió el gobierno la auto-denominada «Revolución libertadora». La dictadura que gobernó hasta 1958 derogó las leyes universitarias del peronismo y dictó a cambio una serie de decretos. En casi todas las casas de estudio se reinstalaron los exámenes de ingreso, situación que no se modificó durante los gobiernos constitucionales de Frondizi e Illia<sup>15</sup>. También se mantuvo la «autonomía universitaria» y el

co-gobierno, aunque existieron mecanismos efectivos para excluir a los peronistas de los claustros<sup>16</sup>. De 1958 data el estatuto actual de la Universidad de Buenos Aires (en adelante, UBA) y lo que podría constituir su «programa institucional»<sup>17</sup>.

En 1966, la Universidad fue intervenida por otro gobierno dictatorial que prohibió todo tipo de actividad política en los claustros y anuló el co-gobierno estudiantil. Varias facultades de la UBA fueron tomadas por profesores y estudiantes, y desalojadas violentamente por la policía en la recordada «noche de los bastones largos». La ley orgánica de universidades dictada en 1967 mantenía ciertos aspectos de autonomía universitaria, aunque con mayor poder de decisión para el ministerio nacional de educación. Por su parte, reafirmaba la gratuidad de las carreras de grado pero mantenía restricciones al ingreso.

La dictadura se extendió entre 1966 y 1973. Durante esos años se sucedió una fuerte radicalización política de la juventud, así como una «peronización» de los universitarios<sup>18</sup>. Perón, desde el exilio en Madrid, llamaba a la «juventud maravillosa» a luchar por su regreso, a organizar «formaciones especiales» y a construir el camino hacia la «liberación nacional» y la «patria socialista». En ese contexto se produjo la emergencia de un proyecto de universidad popular, en paralelo a la vida institucional de las universidades.<sup>19</sup>

### **Democratización de la Universidad de Buenos Aires (1973-1974)**

En Mayo de 1973, luego de 18 años de proscripción del partido político mayoritario, asumía nuevamente un gobierno democráticamente electo en la República Argentina. Las universidades, que en el pasado habían alternado políticas de ingreso irrestricto y gratuidad, con otras más restrictivas, abrían nuevamente sus puertas. Desde el ministerio de educación se convocó a las diferentes casas de estudio a elevar propuestas para la redacción de una ley de universidades nacionales que abonara a los objetivos de construir una Universidad «al servicio del pueblo». Existía un fortísimo consenso social, aunque no sin resistencias, respecto de las políticas del gobierno peronista que proclamaba estar transitando una etapa de «liberación nacional» en la que la universidad debía cumplir un rol estratégico. Fue un gobierno del mismo signo político, tras la muerte de Perón, el que expresó tan solo un año después uno de los más radicales proyectos de persecución ideológica y elitización de la educación superior. Entre 1973-1976, durante las presidencias de Héctor Cámpora, Juan D. Perón y M. Estela Martínez de Perón (Isabel), se expresaron políticas universitarias en buena medida contrapuestas. Muchas autoridades universitarias de la primera etapa, debieron exiliarse por la persecución de fuerzas parapoliciales amparadas por el gobierno de Isabel. Éste último decidió volver a instaurar cupos para el ingreso y cerró carreras que consideró cunas de la «subversión». Afirmó que la Universidad, infiltrada por el marxismo, se había desviado de sus verdaderos fines.

Pedro Krotzsch distingue entre «cambio», «innovación» y «reforma» para dar cuenta de las transformaciones en la educación superior. Los sistemas educativos no son estáticos, por lo que toda institución está atravesada, siempre, por el cambio. Pero la reforma implica, además, una voluntad de transformación, una política específica que apunta a un determinado cambio<sup>20</sup>. En ese sentido, creemos que existió en 1973 un serio intento de realizar una profunda reforma universitaria, a través de innovaciones generalizadas y no tan solo locales. Se trató, en este caso, de una reforma interrumpida y derrotada. El proyecto de «universidad popular» que analizamos atraviesa una etapa de emergencia (1966-1973), otra de institucionalización (1973-1974) y finalmente de crisis (1975-1976).<sup>21</sup> Es la segunda de esas etapas la que interesa analizar aquí.

En esa dirección, se intentará esbozar en qué medida las políticas universitarias intentaron o proyectaron apuntar hacia transformaciones democratizadoras respecto del acceso y la permanencia de distintos sectores sociales en las universidades, concentrándonos en el caso de la rebautizada «Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires», cuyo rectorado comenzó estando a cargo del historiador marxista Rodolfo Puiggrós. También se analizará una serie estadística para graficar cómo impactó la política de ingreso irrestricto en términos reales.

En el marco del llamado del Ministro de Educación Jorge Taiana a las Universidades, para que éstas elaboraran propuestas con el horizonte de la creación de una nueva legislación que regulara el funcionamiento de las Universidades Nacionales, se publicó la revista «Aportes para la Nueva Universidad»<sup>22</sup>, publicación que expresaba en buena medida la mirada institucional de la UBA respecto de las transformaciones universitarias en curso.

En el número dos de dicha publicación se reproduce un discurso del decano («delegado interventor») de la Facultad de Medicina, Dr. Mario Testa, del 28 de Junio de 1973. Respecto del ingreso irrestricto, este es claramente identificado como un elemento democratizador: «ya hemos abierto la Facultad y la Universidad a todos quienes quieran estudiar en ella», lo cual es «solución de un problema y a la vez creación de otro», en tanto se trata de atender la masividad. Testa da cuenta de conocer una de las mayores críticas a las universidades masificadas y de ingreso libre: la baja tasa de graduación. El interventor expresa por tanto que se debe «seguir al estudiante una vez traspuestas las puertas de entrada (...) para saber qué ocurre a partir de allí». Afirmar estar preocupado por «la magnitud de los que se quedan en el camino», problema «de suma gravedad», incluso «en condiciones de ingreso restringido». 35 años después, en una entrevista que le hemos realizado, recordaba así los efectos que generó el ingreso libre:

Y algunas cuestiones que fueron un shock muy violento, como el hecho de haber introducido el ingreso irrestricto. Cualquier estudiante podía anotarse en cualquier facultad. Hubo más de 10 mil inscriptos de un día para el otro.

Se duplicó la matrícula. Así que hubo que hacer cosas excepcionales, como habilitar pasillos para dar clases, cosas asombrosas... dar turnos especiales<sup>23</sup>.

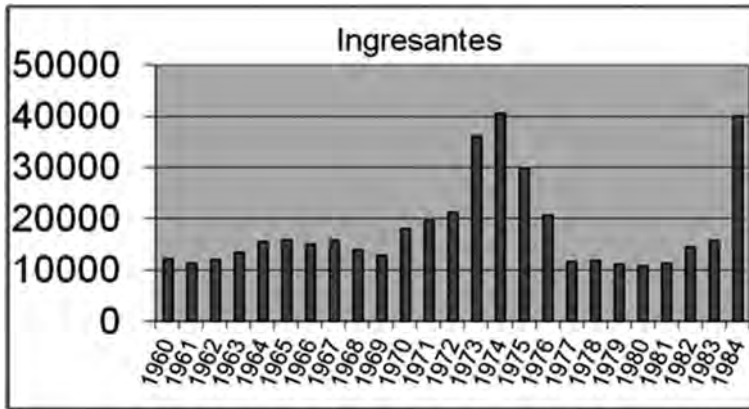
En el siguiente número de la misma publicación, se difunden los resultados del trabajo de una comisión compuesta por los decanos interventores de distintas facultades de la UBA, que redacta los «Lineamientos Generales para la elaboración de la ley universitaria»<sup>24</sup>. En dicho documento se afirma que la finalidad de la Universidad no puede ser el de otorgar títulos que «consoliden los privilegios de una minoría». Por ese motivo, la organización de la institución «ya no será autoritaria, elitista, limitacionista». Reconoce la «comisión de delegados interventores» que esos objetivos no pueden realizarse «de un día para otro» por lo que se requiere «un lapso adecuado de maduración». El objetivo, a largo plazo, es que todo ciudadano adulto «*trabaje, estudie y enseñe*». Por lo que «el destinatario potencial de la Universidad es *toda* la población adulta, tenga o no diploma de estudios secundarios», ya sea a través de carreras de grado u otro tipo de cursos y actividades. De esa manera, el Estado «arbitrará los medios para extender el ingreso a la Universidad a todos aquellos aspirantes» que posean título secundario o bien «títulos equivalentes» obtenidos a través de «planes de recuperación educativa de los trabajadores». El acceso al sistema de educación superior «no será ya un medio de ascenso social individual (...) limitado a los sectores privilegiados, sino que deberá tender a alcanzar al conjunto de la población». Se define, a su vez, que «la educación universitaria es *permanente*», ya que «prosigue durante toda la vida intelectualmente activa». El documento también propone introducir carreras cortas y títulos intermedios, lo cual es considerado un paliativo ante la «deserción».

El 12 de Febrero de 1974, al presentar su proyecto de ley ante el Congreso de la Nación, el ministro de Educación Jorge Taiana definía que «la universidad del pueblo, sostenida con los fondos de la Nación, mantiene sus claustros colmados por la juventud de ese mismo pueblo, confundidas todas las clases sociales, abiertas sus puertas en forma irrestricta a todos aquellos que en el continuo de la educación gratuita tienen vocación y aptencia por estudios de nivel superior»<sup>25</sup>.

Finalmente, el contenido de la ley aprobada en Marzo de ese mismo año confirma la gratuidad de la enseñanza (Art 3º), impulsa la «asistencia social a la comunidad universitaria» (Art. 56º) e instaura un «sistema de becas», compuesto por becas de ayuda económica, becas de estímulos, asignación a la familia, becas para estudiantes extranjeros y becas de honor (Art. 55º). Al igual que el documento elaborado por los decanos interventores, la ley prevé introducir títulos intermedios (art 4º inc. g) y permite el ingreso a aquellos que tengan aprobado el ciclo de enseñanza media o bien «una capacidad equivalente al mismo» (Art. 35º), aunque establece que «se podrán exigir estudios complementarios o cursos de capacitación» para ingresar a determinadas facultades o carreras<sup>26</sup>.

Más allá de las normativas, se deberá indagar si en las facultades se tomaron medidas concretas para sostener la permanencia de los estudiantes evitando la deserción. Durante los noventa días que se extendió el rectorado de Rodolfo Puiggrós se derogaron las medidas restrictivas al ingreso, tanto en la UBA como en los establecimientos de enseñanza media que dependen de ella. Se crearon 340 becas y un sistema de atención médica gratuita para estudiantes<sup>27</sup>. En algunos establecimientos se instalaron guarderías para intentar disminuir el abandono de los estudios por la maternidad.

Respecto de los efectos del ingreso irrestricto, las estadísticas oficiales de la UBA en cuanto a la cantidad de ingresantes por año son elocuentes.



Cantidad de ingresantes por año<sup>28</sup>

Como puede verse en el gráfico, la cantidad de ingresantes se multiplicó en los años 1973-1974 y comenzó a disminuir nuevamente a partir de 1975. En septiembre de 1974, dos meses después de la muerte de Perón, su esposa y sucesora Isabel Perón nombró a Ivanisevich como ministro de educación, quien a su vez designó como rector de la UBA a Alberto Ottalagano. Ambos son representantes del conservadurismo católico de extrema derecha, e incluso Ottalagano reconoció ser admirador de Hitler, Franco y Mussolini<sup>29</sup>. Algunas carreras fueron cerradas, se comenzó a perseguir a estudiantes por sus inclinaciones ideológicas, a expulsar docentes que habían impulsado el proyecto de «universidad popular» y en algunas facultades se reinstalaron los exámenes de ingreso. Las medidas limitacionistas se profundizaron durante la dictadura militar (1976-1983). Recién en 1984, con el regreso de la democracia y el ingreso irrestricto, se equiparó la cantidad de ingresantes con la de 1974. A partir de entonces, y con la implantación del Ciclo Básico Común en 1985, la matrícula continuaría su crecimiento.

## A modo de cierre

La pregunta por la tensión elitismo-democracia sigue vigente para pensar la universidad pública en Argentina y también a nivel global. Creemos que plantear una tensión no implica necesariamente hacerlo en términos dicotómicos. Es cierto que cierta lógica elitista subyace a los sistemas educativos en nuestras sociedades contemporáneas, en tanto su estructura piramidal habilita u obstaculiza el salto hacia niveles superiores según criterios que difícilmente cumplan en forma efectiva con la tan mentada igualdad de oportunidades. Pero los planteos que toman como punto de partida esta realidad irrefutable —la presencia de desigualdades en el acceso a la educación— corren el riesgo de asumir posiciones de resignación frente a las posibilidades reales de lograr mayor apertura y democratización a los más altos niveles educativos.

Que los sistemas de educación superior han cumplido y cumplen funciones formativas de las élites no es algo que pueda ponerse en duda. La democratización en el acceso a las universidades no necesariamente pone en cuestión ese cometido. Más oportunidades para espectros poblaciones otrora excluidos no necesariamente niegan el carácter piramidal y meritocrático propio de la institución universitaria, aunque permiten «dar visibilidad a las *formas de selectividad* que se producen a pesar de la apertura en el ingreso» e invitan a atender con políticas concretas el problema de la baja tasa de graduación<sup>30</sup>. El acceso irrestricto y la gratuidad no garantizan que todos los grupos sociales puedan ingresar a las facultades. Y, en caso de acceder, no es más probable la finalización del grado que su abandono. Por su lado, merece ser analizado en qué medida la masificación de la universidad pública provoca el desplazamiento de los espacios de formación de élites hacia el subsistema privado de educación superior<sup>31</sup>.

Lejanía geográfica de las universidades respecto de los lugares de residencia, con la consiguiente necesidad de alquiler de vivienda durante los años de estudio. Padres, y sobre todo madres, que dejan los estudios al transitar el primer embarazo. Problemas económicos para sostener gastos en alimentos y materiales de estudio. Problemas de salud y deficiente atención sanitaria pública. La lista de problemáticas que pueden provocar la «deserción» es tan larga como posibles mecanismos para paliar sus efectos, aunque no siempre su aplicación sea sencilla, y aunque casi nunca los presupuestos han sido suficientes para ello. Becas, atención sanitaria gratuita para estudiantes, guarderías, comedores, y también, políticas pedagógicas orientadas a la permanencia: tutorías, seguimientos personalizados, bibliotecas, títulos intermedios, grupos de estudio, son algunas de las soluciones que se han ensayado o reclamado históricamente.

Si bien en 1973 fue concebido uno de los más radicales proyectos de democratización en el acceso a la educación superior en la Argentina, hay que decir que dicho proyecto no pudo materializarse más que en normativas

y regulaciones que no sobrepasaron el lugar de propuestas. La Ley de Universidades aprobada en 1974 no llegó a aplicarse en casi ningún aspecto, y el gobierno democráticamente electo en 1983 decidió retrotraer la situación legislativa universitaria a la normativa previa al golpe de Estado de 1966, en lugar de retomar la última legislación aprobada por un gobierno democrático. No obstante, el análisis realizado permite dar cuenta de una etapa corta y a la vez intensa de la historia de la universidad pública en Argentina que seguramente haya jugado su rol en el camino hacia la consolidación de la llamada *tradición plebeya*<sup>32</sup>.

Un análisis histórico del devenir de un sistema universitario, ya se centre en una institución particular, o lo haga desde una mirada generalística, permite dar cuenta de esa tensión escapando a la lógica dual. La tradición argentina de gratuidad e ingreso libre de ninguna manera provocó que todas las clases sociales logren acceder a su formación universitaria, pero significó un motivo de movilidad social para sectores medios y la comparación con países limítrofes como Brasil y Chile demuestran que la tensión elitismo-democratización existe, y que evitar caer en dualismos excluyentes no significa negar su existencia. Por el contrario, se trata de encontrar mecanismos para que esos dos polos que aparecen como enfrentados puedan superarse de alguna forma en que, sostenemos, no retroceda la ampliación de derechos sociales.

### Bibliografía citada

- BARLETTA, A., y TORTTI, M. C. «Desperonización y peronización en la universidad en los comienzos de la partidización de la vida universitaria», en KROTSCH, P. *La universidad cautiva*. La Plata, Ed. Al Margen, 2002.
- BERNETTI, J. L., y PUIGGRÓS, A. «Las reformas del sistema educativo», en PUIGGRÓS, A. *Historia de la Educación en la Argentina. Tomo V. Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires, Galerna, 1997.
- BUARQUE DE HOLLANDA, C. *Teoria das elites*. Rio de Janeiro, Zahar, 2011.
- BUCHBINDER, P. *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires, Sudamericana, 2005
- CARLI, S. «El porvenir del programa institucional de la Universidad de Buenos Aires. Un acercamiento a la figura de Risieri Frondizi», *Archivos de Ciencias de la Educación*, Año 2, N° 2, 2008
- . «La cuestión universitaria en la Argentina (2006-2011). Debates, dilemas e hipótesis históricas», *Revista Sociedad* 29/30, 2011, pp. 105-126.



- CHIROLEU, A.. «La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión», en CHIROLEU, A. & MARQUINA, M, *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*, pp. 99-116. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2009.
- FRIEDEMANN, S.. «¿Es posible una educación pública popular? Un acercamiento a la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires», en EZCURRA, D. S. et al, *Educación superior. Tensiones y debates en torno a una transformación necesaria*. Villa María, EDUVIM, 2010.
- GARCÍA LINERA, Á. *Las tensiones creativas de la revolución. La quinta fase del proceso de cambio*. La Paz, Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia, 2011.
- KROTSCH, P. *Educación superior y reformas comparadas*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2009
- LACLAU, E., & MOUFFE, C. *Hegemonía y Estrategia Socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2010 [1985].
- MIGNONE, E. *Universidad y poder político en la Argentina (1613-1978)*. Buenos Aires, Flacso, 1978.
- PAVIGLIANITI, N. «El derecho a la educación: una construcción histórica polémica». *Serie Fichas de Cátedra*. Buenos Aires, OPFYL, Universidad de Buenos Aires, 1993.
- PUIGGRÓS, R. *La universidad del pueblo*. Buenos Aires, Crisis, 1974.

## Notas:

<sup>1</sup> La presente exposición se enmarca en una beca de investigación titulada «Emergencia, institucionalización y crisis de la figura de Universidad Popular. El caso de la Universidad de Buenos Aires (1966-1976)», dirigida por la Dra. Sandra Carli y forma parte del proyecto de investigación «La Universidad Pública en la Argentina. Estudios sobre historia, política y vida cotidiana», radicado en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

<sup>2</sup> BUARQUE DE HOLLANDA, C. *Teoria das elites*. Rio de Janeiro, Zahar, 2011.

<sup>3</sup> LACLAU, E., & MOUFFE, C. *Hegemonía y Estrategia Socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2010 [1985]; GARCÍA LINERA, Á. *Las tensiones creativas de la revolución. La quinta fase del proceso de cambio*. La Paz, Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia, 2011.

<sup>4</sup> PAVIGLIANITI, N. «El derecho a la educación: una construcción histórica polémica». *Serie Fichas de Cátedra*. Buenos Aires, OPFYL, Universidad de Buenos Aires, 1993, p. 19

<sup>5</sup> Idem, pp. 17 y ss.

<sup>6</sup> CARLI, S. «La cuestión universitaria en la Argentina (2006-2011). Debates, dilemas e hipótesis históricas», *Revista Sociedad* 29/30, 2011, p. 106.

<sup>7</sup> CHIROLEU, A. «La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión», en CHIROLEU, A. & MARQUINA, M, *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2009, pp. 99-101.

<sup>8</sup> BUCHBINDER, P. *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires, Sudamericana, 2005, p. 105; CHIROLEU, op cit, pp. 107-108.

<sup>9</sup> CARLI, S., 2011, op cit, , p. 116

<sup>10</sup> BERNETTI, J. L., & PUIGGRÓS, A. «Las reformas del sistema educativo», en PUIGGRÓS, A. *Historia de la Educación en la Argentina. Tomo V. Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires, Galerna, 1997, p. 241.

<sup>11</sup> MIGNONE, E. *Universidad y poder político en la Argentina (1613-1978)*. Buenos Aires, Flacso, 1978.

<sup>12</sup> Constitución Nacional de 1949. Capítulo III: «Derechos del trabajador, de la familia, de la ancianidad y de la educación y de la cultura». Artículo 37.

<sup>13</sup> En 2007 el Congreso Nacional argentino sancionó una ley que establece el 22 de Noviembre como el “Día Nacional de la Gratuidad Universitaria”, en conmemoración del decreto firmado por Perón en 1949.

<sup>14</sup> BUCHBINDER, op cit, p. 159

<sup>15</sup> Arturo Frondizi llegó a la presidencia en 1958 y fue derrocado por un nuevo golpe de Estado en 1962. Un año más tarde fue elegido Arturo Umberto Illia, derrocado por otro golpe de Estado en 1966. Ambos presidentes, del partido Unión Cívica Radical, ganaron las elecciones en el marco de la proscripción al peronismo.

<sup>16</sup> Sobre todo, la prohibición de presentarse a concurso por parte de personas con desempeño público entre 1945 y 1955, o por adherir a determinadas ideas políticas (Mignone, 1979, p. 42)

<sup>17</sup> CARLI, 2008, op cit. En 2008 la asamblea universitaria modificó más de 70 artículos, pero aun no se ha expedido la comisión de estilo del Consejo Superior, y tampoco se convocó a continuar el tratamiento del capítulo referido al gobierno de la Universidad (Carli, 2011, p. 107).

<sup>18</sup> BARLETTA, A., & TORTTI, M. C. «Desperonización y peronización en la universidad en los comienzos de la partidización de la vida universitaria», en KROTSCH, P. *La universidad cautiva*. La Plata, Ed. Al Margen, 2002.

<sup>19</sup> FRIEDEMANN, S.. «¿Es posible una educación pública popular? Un acercamiento a la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires», en EZCURRA, D. S. et al, *Educación superior. Tensiones y debates en torno a una transformación necesaria*. Villa María, EDUVIM, 2010.

<sup>20</sup> KROTSCH, P. *Educación superior y reformas comparadas*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2009, p 23.

<sup>21</sup> FRIEDEMANN, op cit.

<sup>22</sup> UBA, Secretaría de Planeamiento. Revista «Aportes para la nueva Universidad», N° 1 a N° 7, 1973-1974

<sup>23</sup> Entrevista realizada al Dr. Mario Testa, Julio de 2008.

<sup>24</sup> UBA, Secretaría de Planeamiento. Revista «Aportes para la nueva Universidad», N° 3. Buenos Aires, 1973.

<sup>25</sup> Ministerio de Cultura y Educación. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa. «Espíritu y normas de aplicación de la ley universitaria», Buenos Aires, 1974, p. 6.

<sup>26</sup> Ley De Universidades N° 20654, Publicada en el Boletín Oficial en Marzo de 1974.

<sup>27</sup> PUIGGRÓS, R. *La universidad del pueblo*. Buenos Aires, Crisis, 1974.

<sup>28</sup> Elaboración propia en base a estadísticas de la Universidad de Buenos Aires. Fuente: Cuadro 5 - total de ingresantes a las unidades académicas por año según unidad académica <http://www.uba.ar/institucional/censos/series/cuadro5.html>; ACCESO: 6 DE JUNIO 2011

<sup>29</sup> Gttlin, Jorge. «La muerte de un fascista declarado». En Diario Clarín. 23 de Octubre de 1998. Disponible en: <http://edant.clarin.com/diario/1998/10/23/t-01403d.htm>. Acceso: 12 de Septiembre de 2011

<sup>30</sup> CARLI, S, 2011, op cit, p. 119

<sup>31</sup> Idem, p. 120

<sup>32</sup> Idem.

## UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, BRASIL: UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA E REGIONAL

**Eliana Gasparini Xerri**

e-mail: EGXerri@ucs.br

(Universidade de Caxias do Sul, Brasil)

Compreender a criação de Universidades brasileiras e de Instituições de Ensino Superior (IES) ao longo da segunda metade do século XX, e, muitas delas particulares e instaladas em regiões interioranas do País, permite não apenas contextualizar a fundação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), mas se inserir na reflexão a respeito do que e como foi seu processo de instalação e criação.

No Brasil, as universidades remontam ao início do século XX e, a expansão do ensino superior obedeceu, também, à necessidade de atender a um número maior de egressos do ensino secundário que almejavam estudar na universidade uma vez que esta representava ascensão social. Uma das soluções encontradas foi a possibilidade de estender o ensino superior à rede privada, mesmo que invertendo a lógica, com o passar dos anos, de que os menos favorecidos deveriam cursar em universidades públicas e os mais favorecidos economicamente em escolas de ensino superior privadas.

Foram criadas instituições privadas de pequeno porte, sobretudo a partir da década de 1960, descentralizando o ensino superior das capitais, criando IES no interior e com cursos noturnos. Com isso, ocorreu o acesso, mesmo que restrito, de parcelas populacionais que possuíam dificuldades em se deslocar para as capitais e também de estudantes trabalhadores diurnos que viam nestas instituições a possibilidade de estudar. Relativo aos cursos criados, Sampaio (2000, p. 62) afirma

«Cursos noturnos de Direito, Administração, de formação de professores para o segundo grau, oferecidos por escolas isoladas, nas pequenas cidades do interior, tinham clientela certa: jovens recém-egressos do curso secundário – cuja rede pública tinha se ampliado na década anterior – sem condições financeiras e/ou domésticas para prosseguir estudos em centros urbanos maiores; pessoas mais velhas, já empregadas, que não tinham tido oportunidade de estudar e que viam no diploma de ensino superior oportunidade de melhoria no mercado ocupacional ou, simplesmente, de adquirir novo *status* na comunidade local; jovens mulheres que já passavam

a aspirar a uma formação de nível superior, mas sem que isso implicasse o rompimento com a família de origem e/ou com planos matrimônios etc. Nesse sentido, é difícil discernir até que ponto a criação desses estabelecimentos no interior não se deu em virtude da facilidade com que passavam a oferecer formação superior».

Mas as IES privadas também se instalaram nos centros maiores e nas capitais, sendo que:

«Nos centros urbanos maiores ou nas capitais dos Estados, os estabelecimentos de ensino superior que estavam abrindo cursos, seguiam três tendências. A primeira, continuando a tradição de escolas voltadas para a formação em profissões liberais, sobretudo nas áreas da saúde, como Odontologia e Medicina, para os quais, por insuficiência da rede pública, e por sua tradição de prestígio social, sempre houve grande demanda. A segunda, ampliando o leque de cursos, pelas instituições já reconhecidas, com a finalidade de cobrir todas as áreas do conhecimento, ainda que fosse por meio de cursos de Licenciatura. A terceira, quase sempre associada e simultânea à segunda, visa a atingir segmentos mais jovens e de maior poder aquisitivo, por meio da criação de cursos diurnos de Comunicação Social, Turismo, Engenharias com novas especializações, Arquitetura e Urbanismo, Agronomia, Veterinária, entre outros» (SAMPAIO, 2000, p.63).

O ensino superior privado teve expansão significativa nas décadas de 1960 a 1980. Havia 463 estabelecimentos de ensino superior privado no Brasil em 1970, 645 em 1975 e 682 em 1980, o que denota o processo de expansão destas instituições. A respeito da expansão do ensino superior no RS e de sua interiorização, Ristoff e Giolo, (2006 p. 26), afirmam:

«O ensino superior se expandiu no Rio Grande do Sul independentemente de qualquer política educacional, como resultado da capacidade de articulação dos grupos locais ou de relações pessoais que determinavam a abertura de uma IES, neste ou naquele município. (...) Na década de 1970, já sob os efeitos da Lei 5.540/68, o Estado registrou o mesmo fenômeno que ocorreu em nível nacional: «a paróquia-ização» do ensino superior. Assim como a paróquia representa a célula mínima na estrutura eclesiástica, o município tem o mesmo papel na estrutura administrativa do Estado».

A intervenção de setores da sociedade local e regional, associada a idéia de paróquia-ização<sup>1</sup> do ensino superior, num contexto marcado pela dificuldade do poder público em atender os anseios da classe média, se entrelaçam na criação da UCS. Nesse momento, é importante evocar a criação da universidade numa região interiorana do RS, sob a ação de mantenedoras representativas do poder público municipal, de ordem religiosa católica – Irmãs de São José, da Mitra Diocesana e do Grupo Hospital Nossa Senhora de Fátima.

### **«Pés na região e olhos no mundo» – Universidade de Caxias do Sul**

A demanda por ensino superior e a ausência de universidade na região foram determinantes para a criação da UCS<sup>2</sup>, numa cidade e região com cres-

cente significado no cenário econômico nacional, atualmente o segundo pólo metal-mecânico do Brasil e considerada uma das regiões brasileiras com melhor qualidade de vida.

A fundação da UCS ocorreu com a junção de cursos superiores isolados que atendiam ao perfil e às necessidades do estudante da região. Atesta, neste sentido, o Relatório de Auto-Avaliação Institucional/SINAES de 2009 (2010, p. 13):

«O Ensino Superior foi criado em Caxias do Sul, no início da década de 50 do século passado. Nessa época surgiram as primeiras faculdades da Serra: Escola Superior de Belas Artes, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Economia, Faculdade de Direito e o Curso de Enfermagem. A escolha desses cursos fornece o perfil das necessidades da cidade e da região na metade do século XX. Todavia era necessário atender a outras demandas igualmente prementes: Engenharias, Medicina, Administração de Empresas. Concluiu-se, então, que se fazia necessária a criação de uma Universidade. A solução veio pela conjugação de forças da comunidade, responsável pelos passos iniciais de criação da Universidade de Caxias do Sul, (...)».

A Universidade de Caxias do Sul se denomina comunitária e regional. Por isso, é premente lançar ideias sobre o que é o regional, a regionalização. Pois, mesmo que as interfaces do ambiente político, social, cultural tenham tido características que se articulam em âmbito maior, as especificidades locais determinam e justificam muitas das ações, como as que se desenrolam em torno da educação. Auxilia, nesta perspectiva, Pierre Bourdieu (1983, p.159): «Compreender não é reconhecer um sentido invariante, mas apreender a singularidade de uma forma que só existe num contexto particular».

A região atenta para características bem específicas como o espaço, a oralidade, traços linguísticos, aspectos culinários, formas de se vestir e de se portar, aspectos que, além de especificarem-na, acabam por diferenciá-la e ao mesmo tempo incluí-la. Para Bourdieu, a fronteira é «produto de um acto jurídico de delimitação, produz a diferença cultural do mesmo modo que é produto desta» (2003, p. 115). Logo, mesmo com as especificidades, a UCS não se manteve isolada, pois suas fronteiras legais não a impediram de estar inserida nos debates e realidades nacionais e externas. Associando essas análises com a educação, é importante considerar, conforme Bastos (2009, p.2), em artigo intitulado «Pense globalmente, pesquise localmente», que:

«Para a História da Educação, os estudos na perspectiva de uma história local intentam pontuar a diversidade de apropriações dos discursos e das práticas educativas e escolares de acordo com as particularidades de tempo e espaço e suas implicações econômico-sócio-culturais de cada lócus pesquisado».

No que se refere à Universidade de Caxias do Sul, a expressão universidade regional é adjetivo, «a regionalidade deverá ser entendida como uma qualificação possível da universidade, e nunca a sua essencialidade enquanto instituição. Dito de outro modo, uma universidade regional nunca deixará de ser, substancialmente, universidade» (Pozenato, 1995, p. 34).

Atendendo a uma região que abrange 69 municípios, a regionalização da UCS pode ser apontada como tendo início ainda na década de 60 quando criou os campi nas cidades de Bento Gonçalves, Vacaria e Lajeado. Legalmente, o projeto de regionalização remonta ao ano de 1992 e atinge os municípios de: Caxias do Sul, Vacaria, Bento Gonçalves, Farroupilha, Canela, Guaporé, Nova Prata. O documento «A Regionalização da Universidade - Conceitos e Perspectivas» define o conceito de Universidade Regional, conforme Pozenato (1992, p. 9):

«A questão da regionalidade situa-se, é evidente, no eixo de forças Saber-Sociedade. A região é um determinado espaço geográfico no qual habita uma sociedade que tem sua história. Quando uma universidade se qualifica como regional, isso significa que ela optou prioritariamente por se relacionar com uma dimensão delimitada da sociedade, deixando em segundo plano, outras dimensões dessa sociedade (como seriam, por exemplo, a dimensão nacional e a dimensão planetária) e também fazendo convergir o saber sobre o Homem, e sobre suas relações com a natureza, para o espaço e o tempo específicos de uma região».

Estabelecer o vínculo universidade e sociedade é não esquecer que «a universidade não tem um projeto próprio. Quem tem projeto é a sociedade, e inclusive a universidade faz parte desse projeto social» (idem, p.10). Ou seja, o projeto de regionalização tem presente a necessidade de compreensão da sociedade, da universidade e do papel que cabe a cada uma desempenhar na regionalização. Sobre a universidade, a sociedade e o conhecimento, Trindade (2000, p.18) entende que

«A complexa problemática - universidade, sociedade, conhecimento e poder - tem seu ponto crítico nas novas relações entre ciência e poder. Tanto mudaram os paradigmas científicos como suas relações com o Estado e a sociedade, a partir de sua eficácia em termos econômicos e militares. Da mesma forma, as universidades, inseridas na produção científica e tecnológica para o mercado ou para o Estado, tanto nas economias capitalistas como socialistas, ficaram submetidas a lógicas que afetaram substantivamente sua autonomia acadêmico-científica tradicional».

Logo não é suficiente compreender a universidade, mas também é necessário estabelecer um novo diálogo entre universidade, sociedade, conhecimento e poder. A atuação da UCS abrange municípios da região e de outras áreas do Estado, com os quais estabelece relações e presta atendimentos, seja no que diz respeito ao ensino, à pesquisa ou à extensão.

A composição do Conselho Diretor da Universidade<sup>3</sup> caracteriza a presença da comunidade, ou setores da mesma, na instituição. Mocellin (2008, p. 180) considera que «a composição do Conselho Diretor demonstra uma rede de influências de campos distintos. Resulta de alianças entre o poder público e organizações da sociedade civil. Dentre estas últimas, estão os empresários, representados por dois membros da Câmara da Indústria e Comércio - CIC». A representação da comunidade acadêmica se dá através das associações dos docentes e funcionário (ADUCS e AFUCS) e também através do diretório central dos estudantes (DCE).

Considerada uma Universidade Comunitária, a UCS participa do debate sobre o público não-estatal que vem se desenvolvendo desde a década de 1980 e se insere na ideia defendida por Schmidt (2009, p. 19), «O comunitário distingue-se do estatal e do privado: não pertence ao Estado, nem a grupos particulares. Pelas suas finalidades e *modus operandi* é uma das formas do público, abrangendo as instituições e organizações voltadas à coletividade.» Em 1985, na UCS ocorreu encontro reunindo representantes de universidades do RS, na ocasião foi determinado o conceito inicial sobre universidade comunitária,

«A universidade comunitária é instituída como fundação de direito privado com participação e representação comunitária, b) articula e desenvolve ao mesmo tempo ensino, pesquisa e extensão, sendo a extensão sua vocação natural; c) assume o compromisso de realizar as funções plenas de uma universidade, isto é, busca a qualidade acadêmica, apesar dos recursos econômicos, financeiros e de pessoal serem insuficientes» (Paviani, 2007, p.37).

Para Longhi, foi a partir da Reunião Plenária do Conselho de Reitores de Goiânia, em 1985, que começou a ser utilizada a expressão *públicas não-estatais.*», (1998, p. 203), expressão utilizada atualmente para designar estas instituições. A universidade comunitária, para Paviani (1985, p, 17):

«É uma instituição de ensino superior, de pesquisa e extensão sob a responsabilidade jurídica de uma Fundação ou de uma Associação de fins filantrópicos. Confessional ou não, constituída e mantida por iniciativa e sob controle de uma comunidade especialmente definida, reconhecida idônea para a tarefa educacional dentro do pluralismo democrático, administrada, nos termos definidos em Lei, pela participação da comunidade a que presta serviço e da comunidade interna, tendo seus recursos aplicados exclusivamente para o alcance dos objetivos estatutários de serviço à comunidade, sob o controle do Ministério Público, de forma, sobretudo, a evitar a apropriação de qualquer espécie de resultados por parte de indivíduos ou grupos».

Embora com limitações e sofrendo alterações ao longo das últimas décadas, a definição de universidade comunitária tem tido, nesta conceituação inicial, a base para a sua organização e suas reivindicações. A Constituição Brasileira, 1988, pela primeira vez, esclarece e distingue o privado e o público, a defesa do setor público foi liderada, de forma praticamente coesa, pelo Fórum da Educação na Constituinte em Defesa da Escola Pública. Já a defesa da escola privada não possuía a mesma coesão o que demonstrava o surgimento de novas forças que não mais apenas da Igreja Católica, mas também de grupos empresariais.

Do registro inicial, 1985, surgiram outros debates e a formação de associações representativas, como a Associação Brasileira de Universidades Comunitárias (ABRUC) e o Consórcio de Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG), que têm sido interlocutores permanentes nos debates sobre a necessidade de legislação própria para estas IES.



A qualidade dos serviços prestados pelas instituições associadas à ABRUC é uma das metas permanentes, e, serve de justificativa à importância destas IES que atendem a significativo número de estudantes em todo o país e, que, por terem em seus quadros administrativos a presença da comunidade, estabelecem diálogo constante com a mesma. Também é necessário considerar que nem sempre a relação é pacífica, pois, as instituições comunitárias, mesmo próximas das suas comunidades, muitas vezes não conseguem desempenhar suas funções de forma plena, por sofrem influências locais, também de ordem política-partidária, mesmo assim influenciam as comunidades no sentido de desenvolvê-las. Sua existência atende, segundo Paviani, a «interação com a sociedade e seu funcionamento voltado para o atendimento dos interesses sociais» (1985, p. 16).

A UCS é uma instituição comunitária e regional, com aproximadamente 32.800 alunos, 2011, que busca desempenhar papel central no desenvolvimento de sua área de abrangência, através de desenvolvimento humano, técnico e científico. Inserida nos debates nacionais sobre instituições comunitárias e atendendo às necessidades regionais, significa seu *slogan* «Pés na região, olhos no mundo», ou seja, dá significado a uma das metas: estar voltada às necessidades regionais e ao mesmo tempo estar inserida no contexto mundial.

## Referências Bibliográficas

- BASTOS, Maria Helena Câmara. «Pense Globalmente, Pesquise Localmente? Em busca de uma mediação para a escrita da História da Educação.» Projeto de Pesquisa «Educação Brasileira e Cultura Escolar: análise de discursos e práticas educativas (séculos XIX e XX)», 2009. (CNPQ/PUCRS).
- BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas lingüísticas. In: ORTIZ, Renato (Org). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983. p. 156-183. (Grande cientistas sociais, 39).
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 6ª. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003
- LONGHI, Solange Maria. **A face comunitária da universidade**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.
- MOCELLIN, Maria Clara. **Trajetórias em rede: representações da italianidade entre empresários e intelectuais da região de Caxias do Sul**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- PAVIANI, Jayme. Universidade Comunitária - um modelo alternativo de universidade. **Enfoque**. Bento Gonçalves: Fundação educacional da Região dos Vinhedos, ano 13, 1985.

- PAVIANI, Jayme. **Os desafios da Universidade Comunitária**. IN: **Revista CHRONOS**. Caxias do Sul: EDUCS, 2007.
- POZENATO, José Clemente. **A Regionalização da Universidade – Conceitos e Perspectivas/ Assessoria de Planejamento da universidade de Caxias do Sul**. Caxias do Sul, 1992.
- POZENATO, José Clemente. **A Regionalização como Estratégia de Acesso no Conhecimento**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Carlos, 1995.
- RISTOFF, Dilvo e GIOLO, Jaime. «A educação Superior no Brasil – Panorama Geral». IN: **Educação Superior Brasileira: 1991-2004**. Brasília: Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- SAMPAIO, Helena Maria Sant´Ana. **O ensino superior no Brasil. O setor privado**. São Paulo: Hucitec; FAPESP, 2000.
- SCHMIDT, João Pedro (org.). **Instituições comunitárias: instituições públicas não-estatais**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.
- TRINDADE, Héglio (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL. **Relatório de Autoavaliação Institucional UCS-SINAES: Universidade de Caxias do Sul - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**. Caxias do Sul: UCS, mar. 2010.

## Notas:

<sup>1</sup> A idéia de paróquialização é pedida emprestada de Oliven «paróquialização é aqui entendido como qualidade daquilo que é paroquial, ou seja, limitado em pensamento, interesses e objetivos ao âmbito local».

<sup>2</sup> Universidade de Caxias do Sul foi autorizada pelo Decreto nº 60.200, de 10 de fevereiro de 1967, é usualmente conhecida por Universidade Comunitária da Serra, denominação que a caracteriza como uma fundação de direito privado, reconhecida de utilidade pública pelo Município de Caxias do Sul (Lei 2.219/75), pelo Estado do Rio Grande do Sul (Decreto Estadual 23.463/74) e pelo Governo Federal (Processo MJ 9.791/96-14).

<sup>3</sup> O Conselho Diretor é o representante da Fundação Universidade de Caxias do Sul, sendo que do Conselho Diretor e do Conselho Curador participam representantes dos municípios que fazem parte da área de abrangência da UCS. São membros: representante do Ministério da Educação e Cultura, do governo do estado do RS, do município de Caxias do Sul, dois representantes da Câmara de Indústria e Comércio de Caxias do Sul, da Reitoria da UCS, da Mitra Diocesana de Caxias do Sul, da Associação Cultural e Científica Nossa Senhora de Fátima.

## CONTACTO UNIVERSITARIO ENTRE SALAMANCA E IBEROAMÉRICA DURANTE LOS AÑOS CINCUENTA Y SESENTA DEL SIGLO XX

Sara González Gómez<sup>1</sup>

e-mail: saragg@usal.es

(Universidad de Salamanca, España)

La Universidad de Salamanca e Iberoamérica mantienen una ligazón que no sólo resiste al paso de los años sino que progresa y se regenera día a día. Evidentemente, las condiciones y características de ese contacto o de esa relación universitaria varían en función del momento histórico al que nos remitamos. Lo que en un principio situó a Salamanca como el «modelo institucional de las universidades hispanoamericanas, el denominador común, el hilo conductor y de mutua relación de su historia»<sup>2</sup>, fue dando paso a otro tipo de vínculos orientados desde nuevas perspectivas. Poco tendrán que ver los contactos mantenidos en el siglo XIX y principios del XX<sup>3</sup>, los establecidos durante el Franquismo o, sin duda, las extraordinarias relaciones actuales, fomentadas por algunos centros culturales y de estudio vinculados a la institución salmantina<sup>4</sup>.

En esta ocasión, nos disponemos a desenmarañar una de las múltiples facetas desde las que puede analizarse el contacto universitario salmantino-iberoamericano, en pleno corazón del régimen franquista. Utilizaremos para ello la documentación oficial de la Universidad de Salamanca relativa a ofertas laborales de centros universitarios iberoamericanos, así como la referente a actos académicos y eventos científicos a través de los cuales se hace patente el tipo de relación proyectada desde Salamanca hacia instituciones y profesionales iberoamericanos.

La política exterior franquista con respecto a Iberoamérica subordinó e impuso una serie de condicionantes a las relaciones universitarias. Con la creación del Consejo de la Hispanidad en el año 1940, el régimen dio uno de los primeros pasos hacia la configuración de ese nuevo tipo de nexo, alegando que la política hispano-americana debía «vivificarse con raíz de mayor vigor y empuje porque la idea que debe sembrar no es naturaleza enteca, sino de robusta contextura: idea nacida al calor de un espíritu que ilumina una obra colectiva (...)»<sup>5</sup>.

Unos años más tarde se creaba el Instituto de Cultura Hispánica; su «estructura organizativa se fue delineando entre finales de 1946 y comienzos del año siguiente»<sup>6</sup>. Entre sus objetivos fundamentales figuraba el establecimiento y la consolidación de «un diálogo comprensivo y fraterno con las organizaciones culturales y autóctonas de Hispanoamérica y Filipinas, así como con las asociaciones o grupos de ‘Hispanistas’ de los demás pueblos»<sup>7</sup>.

Con todas estas acciones, la política franquista de tipo imperialista comenzaba a reemplazarse, en cierta medida, por actuaciones con un enfoque de carácter cultural más marcado. La firma de convenios culturales entre España y diversos países iberoamericanos se vivificó en los cincuenta y se aceleró especialmente en los años sesenta; y es que debemos tener en cuenta que:

«Si los planteamientos político-imperiales en torno a Iberoamérica habían sido sustituidos ya desde mediados de los años cuarenta por planteamientos de índole cultural, el proceso de descolonización que se acelera a partir de mediados de los cincuenta y la oportunidad de contar con los países iberoamericanos acentuarán la necesidad de abandonar cualquier veleidad ‘imperialista’ (...)»<sup>8</sup>.

Los convenios culturales rubricados pretendían fortalecer el intercambio cultural a nivel científico, literario y artístico. Se abrían vías para la movilidad del profesorado; se fomentaban las visitas de escritores, artistas, intelectuales o grupos teatrales y musicales; y se establecían diferentes canales para el intercambio de publicaciones, entre otras cosas. La efectividad de los mismos debería analizarse de forma pormenorizada para descubrir el alcance real y las verdaderas repercusiones que tuvieron para los firmantes; esta cuestión queda relegada a un futuro trabajo, dada la acotada extensión de este artículo.

Con todo, simplemente mencionaremos que durante estos años se procedió a la firma de acuerdos con República Dominicana<sup>9</sup>, Ecuador<sup>10</sup>, Colombia<sup>11</sup>, Brasil<sup>12</sup> o Guatemala<sup>13</sup>; siendo éstos sólo algunos ejemplos de la larga lista de conciertos de este tipo. Sin embargo, al margen de éstos, las universidades españolas se convirtieron en las principales protagonistas del establecimiento de un fecundo intercambio y del fomento de unas estrechas relaciones con centros iberoamericanos. De entre todas las universidades del territorio nacional, Salamanca jugaría un papel destacado por su ilustre tradición, sus siglos de historia y su vetusta conexión con Iberoamérica. Los lazos que las unían desde hacía siglos se mantendrían, con un carácter particular, durante los años que nos ocupan.

## **Ofertas de trabajo docente de centros universitarios iberoamericanos**

Muchos fueron los docentes que se vieron obligados al exilio tras el estallido de la contienda civil española. El papel que Iberoamérica jugó en esta cuestión, y en especial países como Méjico o Argentina<sup>14</sup>, resultó decisivo para la acogida de aquellos hombres y mujeres. La preocupación por encon-

trar acomodo para los profesores desplazados de sus puestos en la universidad española, tras el duro proceso de depuración sufrido, se hizo verdaderamente patente, por ejemplo, en países como Méjico<sup>15</sup>. Los años pasaron, la cruenta guerra comenzó a alejarse en el tiempo -quizá no tanto en las mentes de los que la habían sufrido-, el fantasma de la depuración se fue desdibujando y las relaciones universitarias entre España e Iberoamérica se tintaron de renovados matices.

A finales de los cincuenta y, fundamentalmente, durante la década de los sesenta, se incrementó de forma notable en la Universidad de Salamanca la recepción de propuestas de contratación de profesorado con destino a universidades iberoamericanas. Este fenómeno da muestra del interés académico iberoamericano por contar con docentes españoles en sus aulas.

Las peticiones se canalizaban a través de las Embajadas españolas emplazadas en los correspondientes países iberoamericanos. Éstas se ponían en contacto con el Secretario General Técnico que, a su vez, hacía llegar las propuestas al Director General de Enseñanza Universitaria. Seguidamente, éste se encargaba de remitir aquéllas a las distintas universidades del territorio nacional. Por tanto, entendemos este fenómeno no como algo particular de la Universidad de Salamanca sino como un hecho que se produjo en toda España. Sin embargo, en este trabajo tomaremos a la Universidad de Salamanca como modelo de referencia y expondremos algunas de las ofertas que llegaron a la misma y que hemos considerado como las más significativas.

Fecha en Madrid el día 23 de junio de 1959, llegaba a la Universidad de Salamanca un comunicado de la Embajada de España en Río de Janeiro con una oferta laboral de la Universidad de Sao Paulo<sup>16</sup>. Aduciendo el interés y la protección que el Presidente de Brasil, Juscelino Kubitschek, dispensaba a la enseñanza del español en su país, se declaraba estar llevándose a cabo las gestiones pertinentes para que la cátedra de Historia de la Civilización Ibérica de aquel centro fuera cubierta por un profesor español. Y así recibía la Facultad de Filosofía y Letras salmantina la propuesta, que se elevaba de acuerdo a las siguientes condiciones económicas: «La remuneración de la cátedra según los datos que hasta ahora se conocen es de 50.000 cruzeiros mensuales, cantidad equivalente a unos 300 dólares»<sup>17</sup>.

Unos años más tarde, concretamente el 10 de septiembre de 1962, el Rector Alfonso Balcells Gorina recibía un escrito en el que se manifestaba la disposición del Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Pedagogía y Tecnológica de la Tunja a la contratación de algunos profesores españoles<sup>18</sup>. A través de la Embajada española en Bogotá se hacía llegar la propuesta de contratación de un especialista en Pedagogía, un profesor de Matemáticas, uno de Biología y Química y otro de Psicopedagogía.

Gustavo Rojas Pinilla, Presidente de la República de Colombia, había creado la Universidad Pedagógica de Colombia a finales del año 1953. Ya en la década de los sesenta, aquel centro se convertiría en lo que en la actualidad

es la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Por tanto, se remitía aquella comunicación en un momento crucial en su organización y estructuración de base. Y para la composición de su cuerpo docente, en algunas de sus facultades, se pensaba en profesorado español.

Las condiciones que se exigían para la formalización del contrato eran las siguientes: ostentar el título de Doctor en su respectiva especialidad; tener experiencia docente; «ser católico de sanas ideas y muy bien recomendado»<sup>19</sup>. Los contratos se formalizarían por uno o dos años, a tiempo completo -cuarenta horas semanales de trabajo-, un sueldo mensual hasta de quinientos dólares, convertidos en pesos colombianos, y alojamiento en la misma universidad.

El Director General de Enseñanza Universitaria comunicaba a Balcells que, en el caso de que pudiese interesar a algún miembro de la Universidad de Salamanca aquella oferta laboral, lo comunicara, tan pronto como fuera posible, a los efectos de que se diligenciaran una serie de requisitos indispensables para la debida consecución de la propuesta.

Unos días después, la Universidad de Salamanca recibía una nueva notificación del mismo tipo. En este caso venía de la Universidad del Tolima, como consecuencia de un proceso de renovación total de su sistema de enseñanza. Se manifestaba la intención de proceder a la creación de una serie de facultades y escuelas especiales, motivo por el cual se solicitaba la colaboración de profesores españoles<sup>20</sup>. Este centro de educación superior tenía pocos años de vida; había sido creado por Decreto de 10 de marzo de 1955 y, nuevamente, transcurridos unos años, se contaba con profesionales españoles para la mejora de sus enseñanzas. En esta ocasión se requerían candidatos dispuestos al desempeño de las siguientes asignaturas: Matemáticas de nivel universitario, Álgebra, Geometría, Cálculo, Química orientada, Química Orgánica y Bioquímica. Por tanto, la propuesta estaba dirigida mayoritariamente a docentes de la rama de ciencias químicas.

Las condiciones generales que se ofrecían al profesorado eran las equivalentes a un docente a tiempo completo, con un sueldo de 3.000 pesos mensuales, correspondientes a unos 350 dólares americanos. En el caso de que se tratase de una personalidad de carácter extraordinario, la universidad manifestaba estar dispuesta a realizar un abono de hasta cuatro mil pesos mensuales.

La Facultad de Ciencias de Salamanca, que todavía contaba con una única sección -la de Químicas-, se convertía en una buena «diana» para el reclutamiento de posibles solicitantes. Debemos tener en cuenta que, de manera muy tímida, esta facultad salmantina comenzaba a remontar el vuelo tras sufrir una situación verdaderamente difícil. No contaría con instalaciones propias hasta el año 1968; tardaría en obtener el visto bueno para la puesta en marcha de nuevas secciones hasta los años 1964 (Biológicas), 1968 (Geológicas), 1969 (Matemáticas) y 1974 (Físicas); y acusaría especialmente la

grave carestía de medios materiales y recursos humanos así como la paralización de la ciencia y la investigación españolas durante las primeras décadas del franquismo.

El Director General de Enseñanza Universitaria confesaba a Balcells que el propio Embajador de España en Bogotá consideraba de gran interés el que un grupo de profesores españoles se situaran en este centro docente, dada la importancia y renombre que cada día iba adquiriendo la Universidad del Tolima. Por este motivo, rogaba la mayor publicidad al comunicado y una rápida remisión de currícula del profesorado interesado.

El 2 de mayo de 1963, Balcells Gorina trasladaba a tres de las cuatro facultades universitarias salmantinas –Filosofía y Letras, Ciencias y Medicina– un escrito recibido un mes atrás procedente de la Embajada del Paraguay en Madrid. En el mismo se recogía la propuesta realizada por la Universidad Nacional de Asunción que, bajo el patrocinio de la Organización de los Estados Americanos (OEA), proyectaba una reestructuración general de sus métodos de enseñanza. Para acometer dicha tarea, la universidad deseaba contar con profesorado español especializado en las siguientes materias:

« (...) Un profesor de Epistemología (Facultad de Filosofía), de Metafísica (Facultad de Filosofía), de Cirugía máxilo-facial (Facultad de Odontología), de Prótesis Clínica (Facultad de Odontología), de Ortodoncia (Facultad de Odontología), de Fisiología (Facultad de Ciencias Médicas), de Química Física (Instituto de Ciencias), Química Orgánica (Instituto de Ciencias), de electricidad y electrónica -especialización en circuito de transistores- (Instituto de Ciencias), de radioisótopos -especialización en radioquímica (Instituto de Ciencias), de Geología (Instituto de Ciencias) y de Mineralogía (Instituto de Ciencias)»<sup>21</sup>.

En esta ocasión, la nota recibida no proporcionaba datos relativos al tipo de contrato, duración, sueldo, desplazamientos, etc. Sin embargo, se dejaba constancia de la intención, por parte de la Embajada del Paraguay en Madrid, de proporcionar este tipo de información con la mayor brevedad posible. En todo el grueso de documentación consultada no se han hallado referencias posteriores a este asunto.

Un año más tarde, la correspondencia entre el Rector de la Universidad de Salamanca y el Director General de Enseñanza Universitaria incluía un nuevo asunto en relación al tema que nos ocupa. Ahora era el Embajador de Lima el que hacía llegar a España «un memorándum del Director del Comité Económico del Patronato de la Universidad del Pacífico»<sup>22</sup>, solicitando el envío de algunos profesores españoles. En este caso interesaban expertos en Economía, Administración y Sociología, que se harían cargo en aquel país de algunas cátedras así como de la organización de institutos de investigación.

Los catedráticos, se anotaba, deberían recibir su sueldo por parte de España, pero el propio Embajador apostillaba que, aún constado en el memorándum «él cree que, dadas las posibilidades económicas de la Universidad



del Pacífico, ésta podría hacerse cargo perfectamente de los gastos de viaje y de los emolumentos de los profesores»<sup>23</sup>.

Y, finalmente, mencionaremos el comunicado que llegaba a Salamanca, procedente de la Universidad de Oriente, a través del encargado de negocios de España en Caracas, para la contratación de personal. En esta ocasión hablamos de un centro de muy reciente creación; la Universidad de Oriente se funda el 21 de noviembre de 1958 y comienza a funcionar en el año 1960 tras la inauguración oficial realizada por el presidente de la República, Rómulo Betancourt.

Transcurrido el tiempo, durante el mes de febrero de 1966, el Director de las Escuelas de cursos básicos y, concretamente, desde el Departamento de Física de esta universidad se realiza un llamamiento para la contratación de profesorado docente español de Física, Matemáticas y Biología<sup>24</sup>. El único requisito que se exigía era la licenciatura en estas materias y se solicitaba a los posibles candidatos un escrito, acompañado del currículum vitae, certificación de estudios y títulos académicos, dirigido al Estado de Sucre (Venezuela). A partir de la recepción y valoración de dichos documentos se procedería a la formalización de los contratos de los elegidos.

En el escrito se valoraba la propuesta de manera positiva y se argumentaba lo siguiente: «Se trata de un centro universitario de reciente creación y sería, por tanto, sumamente interesante poder contar con una lista de eventuales profesores interesados en aspirar a puestos de esta naturaleza para ofrecerlos a la mencionada Universidad de Oriente»<sup>25</sup>.

Estas son sólo algunas de las propuestas de contratación de personal docente español que llegaron en los años sesenta a la Universidad de Salamanca por parte de centros de educación superior iberoamericanos. Hemos querido dejar constancia de ellas al considerar que testimonian una parte importante de las relaciones académicas mantenidas entre la Universidad de Salamanca e Iberoamérica durante estos años. Evidentemente, ésta es sólo una de las muchas ópticas desde las que se puede analizar aquel contacto. Resultaría interesante, abriendo así una línea de investigación no abordada hasta el momento, rastrear el número de profesores españoles que decidieron aceptar alguna de estas ofertas laborales, de qué universidad española procedían, cómo fue su adaptación a los centros y al país de acogida, qué labores docentes e investigadoras desempeñaron a lo largo de los años o cuánto tiempo pasaron en ellas.

### **Actos académicos y actividades de divulgación científica relacionadas con Iberoamérica en la Universidad de Salamanca**

Durante los años cincuenta y sesenta se produjeron diversas visitas académicas a la Universidad de Salamanca por parte de eminentes personalidades iberoamericanas. Con las mismas se pretendía, básicamente, promo-

ver y fomentar el contacto y mejorar las relaciones académicas. Realizaremos un breve recorrido por algunos de estos acontecimientos y analizaremos la repercusión o el alcance de los mismos en la vida universitaria salmantina.

Para conmemorar el sesquicentenario de la creación de la bandera argentina, el 27 de febrero de 1962, la Embajada de Argentina en España dedicaba un homenaje al General Belgrano en la Universidad de Salamanca<sup>26</sup>. Este intelectual, economista, político, abogado y militar argentino, que participó activamente en la Guerra de Independencia argentina, fue el creador de su enseña y se interesó de manera especial por la educación, fue homenajeado por la universidad salmantina en diversas ocasiones durante estas dos décadas<sup>27</sup>.

En esta ocasión, tuvo lugar el descubrimiento de una lápida conmemorativa en el aula Francisco Vitoria. Al acto asistió el Embajador de Argentina en España que, tras los rituales oficiales, haría entrega de la Gran Cruz de la Orden de Mayo a Balcells Gorina. El rector expresó las siguientes palabras sobre Argentina y Belgrano:

«Podemos creer que lo que aquí aprendió [Belgrano fue estudiante de la Universidad de Salamanca en el siglo XVIII] fue lo que dio su fruto en su labor y patriotismo. (...) Es motivo de orgullo que los argentinos vuelvan su mirada a España, a la Universidad de Salamanca, expresando la necesidad de una auténtica comunidad cristiana de Occidente, en la que sería un factor importante una auténtica comunidad hispano-americana»<sup>28</sup>.

Al más puro estilo de los acontecimientos oficiales franquistas y teñido con la dialéctica propia del momento, bajo las consignas del patriotismo más acendrado y una pulcra moral católica, se desarrollaban estos actos que, de algún modo, acercaban al pueblo iberoamericano y español.

Mención aparte merecen otras actividades de divulgación científica desarrolladas en la Universidad de Salamanca durante esta época. A través de estos actos formales se favorecía el intercambio científico e intelectual y se propiciaban las relaciones interpersonales entre el profesorado de uno y otro lado del océano. En una universidad que acusaba especialmente la paralización de la ciencia española, la falta de recursos y el lento despliegue aperturista al exterior, oportunidades de este tipo adquirirían un valor destacado. Por este motivo, conoceremos algunas de las que se desarrollaron en Salamanca.

El día 6 de octubre de 1951, tras la inauguración oficial del curso académico en la universidad salmantina, se desarrolló la sesión plenaria del I Congreso hispano-luso-americano de Derecho Internacional, que había iniciado sus actividades en Madrid el día 2 de ese mismo mes<sup>29</sup>. Entre la nómina de profesores llegados a Salamanca destacaban en número los procedentes de Iberoamérica: Ruiz Moncada, de la Universidad de Córdoba (Argentina); Arfini, de la Universidad de Rosario (Argentina); Stoll Gonsalves, delegado

de Brasil; Cook, delegado de Colombia; Dávila, de Chile; Guiral Moreno, de Cuba; Henríquez, Presidente del Tribunal de cuentas de la República Dominicana; López Villamil, de la Universidad de Tegucigalpa; Gutiérrez Hermosilla, de la Universidad de Guadalajara (Méjico); Argüello Vargas, Presidente del Senado de Nicaragua; Bustamante, de la Universidad de Arequipa (Perú)...

Clausurada la sesión, los diferentes profesionales llegados a la capital charra fueron obsequiados con un almuerzo por parte de la Diputación Provincial y, en sesión vespertina, se celebró un acto conmemorativo del Padre Francisco Vitoria y otros teólogos y juristas del siglo XVI dentro de la antigua sala capitular del Convento de San Esteban.

Unos meses después, en julio de 1952, se desarrollaba en Madrid el I Congreso hispano-luso-americano Penal y Penitenciario. De nuevo, los asistentes se desplazaban a Salamanca para realizar el acto de clausura en su Paraninfo. Eminentes personalidades iberoamericanas estuvieron representadas entre los asistentes, como fue el caso del Ministro de Justicia del Estado de Sao Paulo (Brasil), Dr. Moureiro Jr.; el Ministro de Justicia de Filipinas, Dr. Castelo; el delegado del Gobierno de Perú, Pérez Santisteban; o el Presidente de las Cortes y del Tribunal Supremo de Colombia, Dr. Flores, entre otros<sup>30</sup>.

El entonces Rector de la institución salmantina, Antonio Tovar Llorente, presidió el acto de clausura en el que se dio lectura a las conclusiones aprobadas por las diferentes comisiones del congreso. Una vez finalizada la reunión, se desarrolló una visita a la exposición bibliográfica de obras de penalistas españoles, instalada por la Universidad de Salamanca en su biblioteca. En esta ocasión, la institución volvió a contar con la colaboración de la Diputación Provincial, lo que permitió la celebración de un banquete en el Convento de San Esteban, con el acompañamiento de un grupo que amenizó la velada con bailes y cantos regionales.

Otro ejemplo lo encontramos en la clausura de la XLIX Reunión de la Association des Anatomistes, la Sociedad hispano-luso-americana de Anatomía y la Sociedad Española de Anatomía, celebrada durante el curso académico 1963/64. Al acto, que constituyó un homenaje a la Universidad de Salamanca, asistieron unos quinientos congresistas procedentes de América, África y Europa<sup>31</sup>.

Hemos dado a conocer tan sólo una pequeñísima muestra de los eventos de carácter científico desarrollados en la Universidad de Salamanca entre 1950 y 1970 y que pusieron en relación a profesionales españoles e iberoamericanos. Asimismo, el número de asistencias a congresos celebrados en Iberoamérica, por parte de profesorado salmantino, resulta significativo. Todo ello nos obliga a concluir que, desde la Universidad de Salamanca, durante estas dos décadas, se fomentó y promovió el contacto con Iberoamérica, aspecto que redundaría en una mejora de los vínculos profesionales y

personales, en un trasvase de conocimientos y, en definitiva, en el avance de la ciencia y la docencia en ambos territorios.

Por otro lado, gran parte de las actividades, conferencias, exposiciones, etc. desarrolladas en la Universidad de Salamanca, y relacionadas con Iberoamérica, se canalizaron a través de la Asociación Cultural Iberoamericana y el Colegio Mayor Iberoamericano «Hernán Cortés», creado a principios de los cincuenta y dependiente del Instituto de Cultura Hispánica. Como muestra de ello, por ejemplo, el homenaje a Rubén Darío en su centenario, organizado por los estudiantes nicaragüenses en Salamanca en colaboración con la Embajada de Nicaragua en España y la Asociación Cultural Iberoamericana; se celebró en el colegio referido el 18 de enero de 1967.

Asimismo, la importante presencia de alumnado hispanoamericano en Salamanca orientó algunas de las actuaciones desarrolladas durante estos años. Debemos tener en cuenta que el estudiante iberoamericano en la universidad salmantina era el principal representante del alumnado extranjero<sup>32</sup>. El mayor porcentaje se concentraba en la Facultad de Medicina, aunque llegaba a Salamanca también a través de otras vías, como el Curso de Verano para extranjeros inaugurado en el año 1964.

Aquellos estudiantes, jóvenes que se encontraban a miles de kilómetros de sus respectivas patrias, con situaciones económicas muy duras en la mayoría de los casos y no siempre con una relación cordial con el alumnado español<sup>33</sup>, crearon diversas asociaciones que sirvieron como cauce para el desarrollo de semanas culturales, conciertos, exposiciones, conferencias, bailes, emisiones radiofónicas, etc.

El nacimiento de la primera asociación se produjo en el año 1950, bajo la denominación de «Círculo Cultural Puertorriqueño». En el año 1960 se fundó la «Asociación de Estudiantes Peruanos en Salamanca». Un año después nacerían dos nuevas entidades: «Centro Venezolano» y «Sociedad de Estudiantes Panameños», que vendrían a completar la intensa actividad que ya desarrollaban sus compañeros. Todas esas iniciativas estudiantiles cristalizarían en la creación del «Círculo Universitario Hispanoamericano», un centro en el que se ofrecían actividades lúdicas, se disponía de capilla, teatro, despacho de orientación universitaria, así como otros interesantes recursos.

## Para concluir

Se ha mostrado en este trabajo una de las múltiples perspectivas desde las que se puede -y se debe- analizar el contacto mantenido entre la Universidad de Salamanca e Iberoamérica durante la segunda mitad del franquismo. La dimensión relativa a las ofertas laborales emitidas por centros universitarios iberoamericanos y llegadas a Salamanca da muestra de un claro interés por parte de aquéllos a la hora de contar con profesorado español en sus facultades.

En varios casos, las ofertas son consecuencia de un intento de modernización o reestructuración de centros, lo que nos hace pensar en la buena valoración del profesional-docente español, en algunos campos y especialidades, que Iberoamérica mantenía. El hecho de que se intentara contar con ellos evidencia, en principio, una falta de docentes aptos para cubrir esos puestos en el país peticionario y, por otro lado, un interés manifiesto por la universidad española.

Por otra parte, los actos oficiales de la Universidad de Salamanca, como el referido al General Belgrano, corroboran el intento por estrechar lazos con Iberoamérica. El VII Centenario de la Universidad de Salamanca contó con actos propios de evidente hermanamiento con países iberoamericanos. Sin embargo, hemos de tener en cuenta que, a lo largo del marco cronológico estudiado, el contacto alimentado dependería del posicionamiento mantenida por el Rector de turno. No sería igual durante el rectorado de Antonio Tovar (1951/56), claro impulsor de la cooperación internacional con países hispanoamericanos; el de José Beltrán de Heredia (1956/60), con un mandato sin especial hincapié en el fomento de este tipo de relaciones; el de Alfonso Balcells (1960/68), promotor del contacto, pero siempre desde una perspectiva teñida por el cristianismo más devoto y el patriotismo más exaltado; o, el último periodo, bajo el gobierno rectoral de Felipe Lucena Conde (1968/72), iniciadas ya algunas importantes reformas del sistema educativo español y con el régimen franquista en una evidente fase de declive.

La celebración de congresos, jornadas o simposios resultó la mejor ocasión para la promoción del contacto entre profesionales españoles e iberoamericanos. En la Universidad de Salamanca se clausuraron importantes actos científicos y se celebraron otros que, sin duda, canalizaron del mejor modo el intercambio de conocimientos, experiencias y vivencias entre el profesorado.

Asimismo, la importante presencia de alumnado iberoamericano en la Universidad de Salamanca, cuestión en la que no se ha ahondado, pero que puede consultarse a través de otras publicaciones referenciadas, fomentaría e impulsaría ciertas iniciativas de carácter cultural y de ocio que promoverían el contacto entre profesorado y alumnado español e iberoamericano.

La principal conclusión que extraemos del trabajo presentado es que el contacto entre la Universidad de Salamanca y algunos centros e instituciones iberoamericanas se mantuvo vivo durante las décadas de los cincuenta y los sesenta. Habría resultado excepcional un mayor fomento de las relaciones entre ambos pero, sin duda, el nexo fue más fuerte que el que se generó, por ejemplo, con otros países europeos. La ilustre tradición de la universidad salmantina, los lazos de carácter fundacional que le unían a numerosas universidades iberoamericanas o la elección de la misma por parte de un número importante de alumnos iberoamericanos para la realización de sus estudios superiores resultaron claves para el mantenimiento de las relaciones académicas.

**Notas:**

<sup>1</sup> PIF contratado por la Consejería de Educación y el Fondo Social Europeo.

<sup>2</sup> RODRÍGUEZ CRUZ, Águeda: «La proyección de la Universidad de Salamanca en Hispanoamérica», CASADO ARBONIÉS, M. y ALONSO MARAÑÓN, P. M. (coords.): *Temas de Historia de la Educación en América*, Madrid, AEA, 2007, p. 67.

<sup>3</sup> *Vid.*, v. g.: MOLERO PINTADO, Antonio: «Relaciones pedagógicas hispanoamericanas en la contemporaneidad», CASADO ARBONIÉS, M. y ALONSO MARAÑÓN, P. M. (coords.): *Temas de Historia de la Educación en América*, Madrid, AEA, 2007, pp. 295-304.

<sup>4</sup> *V. g.*: Centro de Estudios Brasileños o Centros Culturales de la Universidad de Salamanca en Argentina y Colombia.

<sup>5</sup> Ley de 2 de noviembre de 1940 por la que se crea el Consejo de la Hispanidad, *BOE*, n° 312 de 7 de noviembre de 1940.

<sup>6</sup> DELGADO GÓMEZ-ESCALONILLA, Lorenzo: *Diplomacia franquista y política cultural hacia Iberoamérica (1939-1953)*, Madrid, CSIC-Centro de Estudios Históricos, 1988, p. 149.

<sup>7</sup> *Idem.*, p. 153.

<sup>8</sup> ARENAL, Celestino del: *La política exterior de España hacia Iberoamérica*, Madrid, Editorial Complutense, 1994, p. 43.

<sup>9</sup> Instrumento de ratificación del Convenio Cultural entre España y la República Dominicana, *BOE* n° 335 de 1 de diciembre de 1953.

<sup>10</sup> Instrumento de ratificación del Convenio Cultural entre España y Ecuador, *BOE* n° 30 de 30 de enero de 1954.

<sup>11</sup> Instrumento de ratificación del Convenio Cultural entre España y la República de Colombia, *BOE* n° 10 de 12 de enero de 1965.

<sup>12</sup> Instrumento de ratificación del Convenio Cultural entre el Gobierno de España y el Gobierno de los Estados Unidos de Brasil, *BOE* n° 137 de 9 de junio de 1965.

<sup>13</sup> Instrumento de ratificación del Convenio Cultural entre España y la Guatemala, *BOE* n° 151 de 25 de junio de 1965.

<sup>14</sup> *Cfr.*, LAGO CARBALLO, A. y GÓMEZ VILLEGAS, N.: *Un viaje de ida y vuelta. La edición española e iberoamericana (1936-1975)*, Madrid, Ediciones Siruela, 2006, p. 11.

<sup>15</sup> *Cfr.*, OTERO CARVAJAL, L. E. (dir.): *La destrucción de la ciencia en España. Depuración universitaria en el franquismo*, Madrid, Editorial Complutense, 2006, p. 190.

<sup>16</sup> *Archivo Histórico de la Universidad de Salamanca* –en adelante *AUSA*–, Documentación de la Facultad de Filosofía y Letras, 23 de junio de 1959, signatura (sig.) D1 (7) 304/14.

<sup>17</sup> *Ibid.*

<sup>18</sup> *AUSA*, Escrito del Director General de Enseñanza Universitaria, Rectorado – Asuntos generales, tramitados del año 1962, 10 de septiembre de 1962, sig. 10203/13, p. 126.

<sup>19</sup> *Ibid.*

<sup>20</sup> *AUSA*, Comunicado del Director General de Enseñanza Universitaria, Rectorado –Asuntos generales, tramitados del año 1962, 13 de septiembre de 1962, sig. 10203/13, p. 127.

<sup>21</sup> *AUSA*, Escrito del Director General de Enseñanza Universitaria, Rectorado –Asuntos generales, tramitados del año 1963, 4 de abril de 1963, sig. 10204/11, p. 93.

<sup>22</sup> *AUSA*, Escrito del Director General de Enseñanza Universitaria, Rectorado –Asuntos generales, tramitados del año 1964, 4 de abril de 1964, sig. 10205/15, p. 69.

<sup>23</sup> *Ibid.*

<sup>24</sup> *AUSA*, Documentación de la Facultad de Ciencias, 25 de febrero de 1966, sig. 10208/9, p. 45.

<sup>25</sup> *Ibid.*

<sup>26</sup> *AUSA*, Memoria del año académico 1961/62, Rev. 1178/33, pp. 36-37.

<sup>27</sup> *V. gr.*: Visitas a la lápida que conmemora los estudios realizados por Belgrano en Salamanca, *AUSA*, Memoria del año académico 1952/53 y actividades del curso 1953/54, Rev. 1178/21, p. 56; *AUSA*, Memoria del año académico 1961/62, Rev. 1178/33, pp. 36-37.

<sup>28</sup> *Cfr.*, *La Gaceta Regional de Salamanca*, Episodios salmantinos (1962), 5 de febrero de 2011. En: <http://www.usal.es/webusal/node/6295> (consulta de 6 de febrero de 2012).

<sup>29</sup> *Cfr.*, *AUSA*, Memoria del año académico 1950/51 y actividades del curso 1951/52, Rev. 1178/23, pp. 39-40.

<sup>30</sup> *Cfr.*, *Ibid.*, pp. 40-41.

<sup>31</sup> *Cfr.*, *AUSA*, Memoria del año académico 1963/64, Rev. 1178/35, p. 73.

<sup>32</sup> *Vid.* GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara: «Los estudiantes extranjeros en la Universidad de Salamanca durante la segunda mitad del franquismo (1955-1971)», *Anla. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, vol. 18 (2012), pp. 207-227.

<sup>33</sup> Esta afirmación se basa en algunos titulares de prensa que reflejan la mala comunicación existente entre estudiantes de diferentes procedencias geográficas; *V. gr.*: «Los estudiantes hispanoamericanos desean una convivencia más eficaz con los universitarios españoles. Este es uno de los temas que se debatieron en el Congreso Hispanoamericano de Barcelona (...) ¿Existe en Salamanca divorcio entre estudiantes españoles e hispanoamericanos? Absolutamente. Nadie se puede sorprender si ahora descubrimos el Mediterráneo, que significa decir que la ciudad y el elemento estudiantil viven ignorándose. ¿Podrías apuntar alguna de las causas de esta situación? No ha habido un cauce serio y sistemático para organizar tal convivencia. A esto se han añadido unos cuantos absurdos y malentendidos que nadie se ha preocupado de esclarecer. La consecuencia fue el que nosotros nos encerráramos en estos centros procurando, no obstante, hacer unas llamadas quizá tímidas, pero sinceras a la solidaridad estudiantil. Pero los resultados han sido poco halagüeños, ahora mismo comentábamos cómo se nos ha ignorado en esta semana universitaria que se viene celebrando ¿A quién se ha ignorado? A los centros hispanoamericanos de Salamanca (... )», *AUSA*, *El Adelanto*, Salamanca, 10 de marzo de 1963, Per. 106/252.

## INTELECTUAIS E RITUAIS NA ACADEMIA: AS SESSÕES SOLENES DA FACULDADE DE DIREITO DE SERGIPE (BRASIL – 1955/1968)

**Márcia Teresinha Jeronimo Oliveira Cruz**

e-mail: marciacruz.ufs.br@hotmail.com

**Ana Maria Gonçalves Bueno de Freitas**

(Universidad Federal de Sergipe. Brasil)

Por intermédio das práticas, dos ritos e dos símbolos estabelecidos e vivenciados pela comunidade Acadêmica<sup>1</sup>, tem sido possível estudar, dentre outros, a ação empreendida e a rede de sociabilidades<sup>2</sup> tecida por intelectuais no interior das instituições de ensino superior. Para tanto, áreas do conhecimento como a Sociologia e a Antropologia têm contribuído significativamente para a problematização das relações e interações no âmbito Acadêmico. Exemplo da adoção dessa perspectiva investigativa é o estudo realizado por Bontempi Jr.<sup>3</sup> que explorou as sessões solenes da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, a partir dos elementos discursivos que se faziam presentes nessas sessões.

Em outra direção, apresentar os elementos que constituíram os rituais das sessões solenes na Faculdade de Direito de Sergipe, no período de 1955 a 1968<sup>4</sup>, a exemplo dos trajes utilizados, dos prêmios concedidos e dos ritos seguidos, a partir das contribuições da História da Educação e da História Cultural<sup>5</sup> é o objetivo do presente estudo, de natureza exploratória, que se utilizou de fontes documentais, iconográficas, orais e bibliográficas.

As sessões solenes, segundo o Regimento da Faculdade de Direito (1955), constituíam-se em rituais que continham um conjunto de ritos por meio dos quais era concedido o grau de Bacharel em Direito aos acadêmicos que houvessem cumprido o processo formativo jurídico. Para além dessa finalidade, como bem asseverou Collins<sup>6</sup>, as sessões solenes assumiam a forma de rituais de consagração da comunidade intelectual, circunstancialmente compartilhados com membros da comunidade social.

Em 8 de dezembro<sup>7</sup> de 1955, no Salão Nobre do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, no nordeste brasileiro, teve lugar a primeira sessão solene da Faculdade de Direito de Sergipe<sup>8</sup>.



Era de sua essência que a sessão solene fosse carregada de pomposidade. Acerca dessa caracterização, Cabral Machado assim se expressou, ao iniciar sua «Oração de Paraninfo» dirigida à turma de 1960, quando foram comemorados 10 anos de existência da Faculdade de Direito de Sergipe.

«Nem é sem justo motivo que o Regimento da Faculdade obriga a imponência de uma sessão solene para o ato de colação de grau de bacharel em ciências jurídicas. Sem a pompa dos festejos, dificilmente o juramento ganharia a plenitude das responsabilidades assumidas»<sup>9</sup>.

Em sua primeira edição, a faustosa sessão lotou a plateia do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, constituindo-se em concorrida cerimônia que contou com a presença de Dom Avelar Brandão Vilela, Arcebispo de Teresina-Piauí, que discursou acerca da Conceção Cristã do Direito.

No âmbito local, alguns dos registros realizados, dentre eles o da própria Faculdade de Direito, deram conta de que compareceu à sessão, representando o Governador do Estado, o Deputado Luiz Garcia. Também estiveram presentes o Senador Júlio Leite, os Deputados Federais Francisco Leite Neto e Airton Teles, além do Presidente da Assembléia Legislativa, Deputado Francisco Porto. Além destes, fizeram-se presentes Desembargadores, Procuradores, Vereadores e o Ex-Governador José Rollemberg Leite<sup>10</sup>.

A turma, que homenageou *in memoriam* Antonio Manuel de Carvalho Neto e Octávio de Sousa Leite<sup>11</sup> elegeu como Paraninfo Gonçalo Rollemberg Leite e como Orador, representando os formandos, o acadêmico José Carlos de Sousa.

Graduaram-se Aida Prado Leite Teles, Antonio Vieira Barreto, Durval Lima Santos, Gibson de Almeida Pinho, Ismael Costa Moura, José Barroso, José Carlos de Souza, José Maurício Botto de Barros, Luiz Bispo, Luis Otávio de Aragão, Maria da Conceição Cardoso Ribeiro e Osório de Araújo Ramos.

Apesar de serem apenas 13 (treze) bacharéis em Direito, o auditório do Instituto Histórico e Geográfico, com seus 400 (quatrocentos) lugares, tornou-se pequeno para o número de familiares, amigos e autoridades que ali compareceu. Na imagem a seguir, é possível atestar a expressiva presença de público na solenidade da primeira colação de grau da Faculdade de Direito de Sergipe.

Os trajes escolhidos para o evento refletiam a importância social do momento: são vestidos de seda, luvas, chapéus, colares e até gravata borboleta. Na primeira fileira da esquerda para a direita é possível visualizar a presença do professor catedrático e um dos fundadores da Faculdade, o Senador Francisco Leite Neto, irmão de Gonçalo Rollemberg Leite, Diretor da Faculdade de Direito de Sergipe.

Imagem I – Plateia presente à 1ª sessão solene da Faculdade de Direito<sup>12</sup>



O rito – que mesclava português e latim – possuía a seguinte ordem, conforme prescrito no Regimento da Faculdade,

«Art. 148 – **A solenidade de colação de grau terá começo com a leitura do nome de todos os alunos que concluíram o curso; terminada a leitura terá a palavra o orador da turma**, escolhido pela maioria dos graduandos, que pronunciará um discurso alusivo ao ato, **previamente submetido à censura do diretor**, terminando por lhe seja colocado o grau e aos demais graduandos da turma.

Art. 149. Presentes os candidatos, **o primeiro chamado lerá a fórmula da promessa exigida para o grau** e que será:

*Ego.....promitto me, semper principiis honestatis inhaerentem, mei gradus munieribus, perfuncturum atque operam mean in júri patrocinandu, justitia exequenda et bonis moribus praecipendis, nunquam, causae humanitatis de futurum.*

**Cada um dos outros candidatos fará a sua promessa**, dizendo:

*Idem, spondeo.*

Feita a promessa pelo primeiro candidato, o Diretor dirá:

*En igitur munera tui gradus exercerem licitati. Sit tibe voluntas infensa malo, intellectus errori.*

*Sustini pro justitia certamina custodi legem act in ea exsequenda, sempre rationem et publicum bonum perspecta habeas.*

**Em seguida, pondo sobre a cabeça do candidato a borla, recitará a fórmula seguinte:**

«Em nome do Governo da República dos Estados Unidos do Brasil, eu ..... Diretor da Faculdade de Direito de Sergipe, em virtude da autoridade que me concedem as leis em vigor, confiro ao Sr..... o grau de .....em Direito».

Chamados os demais candidatos, irá colocando a borla sôbre a cabeça de cada um deles, dizendo:

Idem ao senhor.....

Art. 150. **Terminada a cerimônia de colação que será por todos assistida de pé, responderá ao discurso do orador da turma, o paraninfo**, que será sempre um professor da Faculdade, eleito pela maioria dos graduandos»<sup>13</sup>.

Uma análise do artigo 148 possibilita notar o controle da direção da Faculdade de Direito sobre a atividade intelectual dos discentes, quando relacionado à emissão de opiniões em público. Já o artigo 150, revela o elevado grau de respeito exigido, especificamente, durante todo o processo de concessão do grau de bacharel.

O quadro a seguir demonstra as preferências dos bacharelados quanto ao paraninfo que encerraria, com sua mensagem, a cerimônia de formatura. Nele é possível perceber a grande aceitação obtida pelo professor Osman Hora Fontes entre os discentes. Verifica-se que o mestre foi escolhido paraninfo por quatro vezes e como patrono uma vez. Além desse reconhecimento, Osman Fontes foi homenageado no quadro / placa de formatura dos Acadêmicos das turmas de 1955, 1957, 1964, 1965, 1966 e recebeu o Preito de Gratidão da turma de 1962, conforme pode ser vislumbrado abaixo<sup>14</sup>.

O apreço demonstrado pelos bacharelados encontra eco na Oração de Paraninfo proferida Professor e Desembargador do Tribunal de Justiça de Sergipe, Waldemar Fortuna de Castro, à turma de 1962, quando assim caracterizou o colega docente,

«OSMAN HORA FÔNTES, a quem tributastes um *preito de estima*, na sua serenidade imperturbável, metódico e de elegância impecável, difundindo ensinamentos sôbre Direito Penitenciário, após salientar a opinião de quantos lhe negam autonomia (...)»<sup>15</sup>.

A importância simbólica da formatura da primeira turma de Bacharéis da Faculdade de Direito de Sergipe e, da respectiva sessão solene podem ser evidenciadas no fato de o discurso do Orador José Carlos de Souza ter sido o único discente a ser publicado na Revista da Faculdade de Direito. Abaixo segue a relação de oradores escolhidos por seus colegas de turma, conforme preconizado pelo Regimento da Faculdade de Direito<sup>16</sup>.

Outros elementos que caracterizavam a pomposidade das solenidades de formatura eram os trajes docentes que, inclusive, atuavam como marcadores de distinção. O uso de todos os paramentos era exclusivo para os professores catedráticos. Tais trajes eram exigidos pelo Regimento da Faculdade que também especificava como deveriam se apresentar os bacharelados.

«Art. 153. Serão exigidos nas sessões da Congregação as vestes talares.

Parágrafo Único – **Nas solenidades de colação de Grau os bacharelandos usarão a beca de costume.**

(...)

Art. 156. **Os bacharéis em Direito usarão anéis simbólicos** até agora adotados pela Faculdade de Direito da Universidade do Brasil»<sup>17</sup>.

Na imagem II, a seguir, é possível ver a mesa diretora de uma sessão solene ocorrida na década de 1960, em data não especificada. Nela, da direita para a esquerda vê-se o Prof. José Silvério Fontes, apenas trajando a beca. Os demais professores, nesse mesmo sentido, usam os rebuscados paramentos, indicando o lugar docente que ocupam na Faculdade, ou seja, de Professores Catedráticos. Na Imagem III, tem-se parte da primeira turma de Bacharéis em Direito, vestidos conforme especificado no Regimento da Faculdade, em registro fotográfico nas escadarias da Catedral Metropolitana de Aracaju, onde ocorreu a Missa de Formatura.

Imagem II – Mesa Diretora<sup>18</sup> Imagem III – Missa de Formatura<sup>19</sup>



A imagem III também revela que a primeira turma de Bacharéis possuía elevada faixa etária – 30,1 anos –, se comparada aos dias atuais e, ainda assim, não foi a turma com maior média etária, comparativamente às turmas de 1960 – 31,8 anos – e de 1965 – 31,5 anos –. Tal elevação etária permite inferir que os primeiros Bacharéis formados pela FDS ou estavam fora do mercado de trabalho em função de sua abastada origem familiar ou possuíam outra profissão<sup>20</sup>, exerciam outra atividade, exatamente em razão de não ser oferecido ensino jurídico no âmbito local.

O total da média das faixas etárias durante todo o período são indicadores possivelmente de dificuldades quanto ao acesso, ou ainda, de que os jovens compartilhavam trabalho e estudos, principalmente, quanto aos alunos do sexo masculino, considerando-se que a faixa etária das mulheres sempre foi menor.

No tocante às festividades relativas à formatura, é possível se verificar, a partir de um acompanhamento das diversas edições da Revista da Faculdade

de Direito, que a concepção deste momento festivo passou, paulatinamente, a incorporar cultos evangélicos, aula da saudade, etc. Na primeira turma de Bacharéis, os festejos, que culminavam com a sessão solene, contaram com a primeira “Festa da Chave”, quando o Acadêmico José Carlos de Sousa – 5º ano – passou a Chave a um aluno do 4º ano, chave esta que como elemento simbólico, no ano seguinte, foi entregue aos alunos quartanistas da Faculdade de Direito de Sergipe.

Encerrada a sessão solene, os então Bacharéis em Direito, confraternizaram-se com pares, familiares e convidados, conforme se pode ver na imagem abaixo, relativa à festa e baile de formatura da primeira turma, em 1955.

Imagem IV – Festa de Formatura - 1955<sup>21</sup> Imagem V – Baile de Formatura - 1955<sup>22</sup>.



Nas imagens anteriores, verifica-se a utilização de trajes de gala tanto por homens como por mulheres, além de que por sobre a mesa constata-se a utilização de adereços que evocam os símbolos da justiça, a exemplo da espada e da balança, possivelmente, acompanhados por flores vermelhas.

Quanto aos cuidados da direção da Faculdade de Direito com a realização das sessões solenes, Rolemberg<sup>23</sup> informou que havia uma supervisão direta do diretor Gonçalo Rollemberg Leite relativamente à decoração, vigiando para que, além de serem «perfeitas», as sessões não deixassem de encarnar os símbolos do Direito, a exemplo da cor vermelha, principalmente, nas flores.

Nem todas as solenidades de formatura ocorreram no Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, a exemplo da 1ª turma. Em 1969, segundo informações de Nascimento, J. Anderson (2011), em face da necessidade de reforma do auditório do IHGSE, a solenidade ocorreu no Auditório do Teatro do Colégio Atheneu Sergipense.

Passados 14 anos da primeira sessão solene de Colação de Grau, o interesse e importância social do ritual ainda se faziam presentes na sociedade sergipana. Do mesmo modo em que na primeira turma, o auditório também esteve lotado e parte da plateia ficou sem assento. Na turma de 1969, havia

apenas 6 formandos a mais que na turma de 1955; por outro lado, a capacidade do auditório era de 930 lugares, o que mostra, comparativamente, que o número de presentes na plateia mais que duplicou.

O último registro e marcador da passagem dos Acadêmicos pela Faculdade de Direito era o Quadro / Placa de formatura, que permanecia afixado (a) no hall de entrada da Faculdade de Direito. Essas duas modalidades foram utilizadas em sua plenitude, variando ao longo do tempo o formato, as cores, o material e o conteúdo, vez que não havia no Regimento da FDS um modelo especificamente prescrito.

Os quadros de formatura, assim denominados por conterem as fotografias de bacharelados, professores e homenageados, predominaram na década de 1950. O primeiro deles, em dois tipos de madeira de lei e considerado na época como verdadeira obra de arte, homenageou o Centenário da cidade de Aracaju, Capital de Sergipe e trouxe em sua parte central, esculpida em alto relevo, a figura da justiça com espada, balança e venda como se pode ver na imagem a seguir.

Já as placas de formatura, contendo apenas inscrições e símbolos, e constituídas por material de liga metálica, predominaram durante toda a década de 1960. Nelas é possível divisar no lugar da imagem da justiça o símbolo da Faculdade de Direito de Sergipe, como se pode ver na fotografia abaixo que registrou a exposição da placa no hall de entrada do Iate Clube de Aracaju, para receber bacharelados e convidados da festa de formatura da turma de 1969.

Imagem VI – Quadro de Formatura – 1955<sup>24</sup> Imagem VII – Placa de Formatura - 1969<sup>25</sup>.



As sessões solenes eram, também, o momento em que a Faculdade de Direito de Sergipe e seus alunos realizavam premiações e homenagens, respectivamente. Os prêmios instituídos pela Congregação da Faculdade tiveram motivações diversas: reconhecer o (a) aluno (a) que durante o curso tivesse obtido as maiores notas – Prêmio Tobias Barreto – e o que tivesse tido a maior frequência às aulas – Prêmio Otávio Leite – tendo sido ambos instituídos em 18 de agosto de 1955, pela Congregação da Faculdade de Direito de Sergipe.

Segundo relato de Nascimento, J. Amado<sup>26</sup> o prêmio se constituía em uma medalha *de ouro* – que tinha a aparência *dourada* – para o primeiro colocado, e depois de prata e de bronze. Abaixo é possível conhecer alguns dos Acadêmicos que receberam os prêmios Tobias Barreto e Otávio Leite, no dia de sua formatura<sup>27</sup>.

Também eram premiados os alunos com maior frequência à Biblioteca Central e à Biblioteca Circulante, respectivamente, laureados com os prêmios Enoch Santiago e Álvaro Silva, conforme relação a seguir<sup>28</sup>:

«Analisando-se as premiações concedidas a partir dos quadros acima, mesmo sem a indicação de todos os acadêmicos laureados, é possível verificar que as mulheres somente foram premiadas 5 anos após a instituição dos prêmios e note-se na categoria *Tobias Barreto*. Na categoria *Octávio Leite* somente 7 anos após, demonstrando, uma preponderância masculina nos 5 primeiros anos de fundação da Faculdade de Direito».

Finalmente, há nos registros da Faculdade de Direito de Sergipe a menção de que o Acadêmico Simão Eizenberg foi agraciado com o Prêmio *Clóvis Beviláqua*, instituído pelo Ministério de Educação e Cultura, no centenário de nascimento do jurista, por este haver obtido a maior média no seu curso jurídico naquele ano.

As solenidades de formatura a partir da terceira turma passaram a homenagear os funcionários da Faculdade, tendo sido todas mulheres. A funcionária que mais homenagens recebeu foi Maria Zenilde Farias, possivelmente por atuar na Biblioteca Circulante, localizada na primeira sala do prédio da frente da Faculdade de Direito, o que possivelmente lhe possibilitava maior contato com os Acadêmicos<sup>29</sup>.

## Considerações Finais

Em apertada conclusão, temos que de fato as sessões solenes na Faculdade de Direito de Sergipe eram momentos de consagração acadêmica, sendo a ocasião no qual os membros da Congregação, Professores Catedráticos ou não, se organizavam por intermédio de ritos que possibilitavam ratificar sua posição de intelectuais tanto no plano interno daquela instituição de ensino superior, como também, perante a comunidade externa que era convidada a participar dessas sessões.

As sessões solenes eram constituídas por grande pompa, inscrita minuciosamente no Regimento da Faculdade, o que demonstra que a condução do ritual era de fato prescrita para atingir a finalidade da consagração do grupo diante do público. A plateia deveria manter comportamento respeitoso e em dado momento ovacionar os participantes do ritual. A própria direção da Faculdade cuidava para que todos os símbolos do Direito, em especial, a cor vermelha, fizessem parte da solenidade.

Os trajes eram de especial importância nessas sessões, atuando como elemento distintivo dentre docentes, discentes e comunidade que se esmerava para poder participar desse ritual. Os Bacharéis também tinham lugar de destaque. Naquele momento, passavam a ocupar outro lugar social, não apenas pelo uso da beca e da faixa vermelha, mas, pelo uso do anel de Bacharel em Direito, que passaria a acompanhá-lo em toda a sua vida profissional futura.

Para perenizar a passagem pelo Ensino Superior, os Bacharéis encomendavam Quadros e Placas de Formatura em diversos materiais. Estes atuaram e atuam até os dias de hoje, como o registro da passagem de várias gerações pela formação jurídica propiciada pela Faculdade de Direito de Sergipe, pois, ao fim da sessão eram afixadas no hall de entrada da Faculdade. Nelas também ficavam inscritos os nomes de oradores, professores e funcionários que eram homenageados durante as sessões solenes.

Finalmente as sessões solenes, ainda que fossem praticadas em momento distinto, eram precedidas de várias atividades, assim como, também eram seguidas de momentos festivos que mantinham a mesma pompa que as precedia.

Graças a todos os elementos que emergiram a partir da análise das sessões solenes, pode-se perceber detalhes do modo como as elites e os intelectuais estiveram fortemente presentes na implantação e expansão do ensino superior em Sergipe.



## Notas:

<sup>1</sup> Entendemos a comunidade acadêmica, especificamente, com o foco proposto para o presente trabalho, como aquela composta não apenas por professores e alunos, mas, também, por funcionários e plateia presente às sessões solenes, dentre ela: familiares, clérigos, políticos, etc.

<sup>2</sup> O conceito de rede de sociabilidade é aquele proposto por Sirinelli, compreendida como a ação organizada no campo, a partir de laços de amizade e fidelidades que constituem, estruturam e blindam um microcosmo particular, no caso do presente trabalho, o meio intelectual. Cf. SIRINELLI, J-F. «Os intelectuais». RÉMOND, R. (Org.) *Por uma história política*. Tradução Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 231-269.

<sup>3</sup> BONTEMPI JR, B. 2008, dezembro 2008. «As sessões solenes da Faculdade de Filosofia: rituais da comunidade intelectual uspiana». Estudos Ibero-Americanos, PUCRS, v. XXXIV, n. 2, p. 168-187.

<sup>4</sup> Eventualmente serão trazidas informações relativas ao ano de 1969, em razão de serem os únicos registros existentes relacionados ao marco temporal proposto.

<sup>5</sup> Este estudo é parte da pesquisa de doutoramento empreendida junto ao Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, que tem como aporte teórico a História Cultural, a partir das contribuições de Peter Burke e Roger Chartier. Cf. BURKE, Peter. *A revolução francesa da historiografia: a escola dos Annales (1929-1989)*. Tradução Nilo Odália. São Paulo/SP: UNESP, 1991. CHARTIER, R. *A beira da falésia*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002. e *A História Cultural entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.

<sup>6</sup> COLLINS, Randall. *The sociology of philosophies*. A global theory of intellectual change. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press, 1998. Introduction.

<sup>7</sup> O dia 8 de dezembro evoca, no Brasil, o Dia da Justiça. A Lei nº 1.408, de 9 de agosto de 1951, instituiu o Dia da Justiça, para ser comemorado em todo o território nacional.

<sup>8</sup> A primeira tentativa de fundação de um Curso Jurídico em Sergipe (nordeste do Brasil) datou do final do século XIX, em meio à instabilidade política que se seguiu após o advento da República. A Faculdade de Direito de Sergipe foi fundada apenas no século seguinte, em fevereiro de 1950 por um grupo de juristas e outros intelectuais.

<sup>9</sup> CABRAL MACHADO, M. «Oração de Paraninfo». Revista da Faculdade de Direito de Sergipe. 1960, vol. 10, p. 267.

<sup>10</sup> Descendente de tradicional família agro-açucareira e irmão de Gonçalo Rollemberg Leite, Diretor da Faculdade de Direito de Sergipe, foi responsável pela efetiva implantação do Ensino Superior em Sergipe, no final da década de 1940, com a fundação da Escola Superior de Química e da Faculdade de Ciências Econômicas. A Faculdade de Direito foi a terceira instituição, constituída juridicamente como Pessoa Jurídica de Direito Privado e recebeu do Governo Estadual a doação do prédio onde passou a funcionar e uma subvenção mensal. Os acadêmicos pagavam taxas simbólicas e os docentes fizeram um pacto de apenas receberem qualquer tipo de remuneração quando a Faculdade estivesse em condições.

<sup>11</sup> Antonio Manuel de Carvalho Neto, renomado jurista, ex-Diretor da Instrução Pública de Sergipe e destacado político local, comandou a reunião que deliberou pela fundação da Faculdade de Direito, em fevereiro de 1950, nela atuou como Professor Catedrático. Octávio de Sousa Leite, Desembargador do Tribunal de Justiça de Sergipe, além de haver sido um dos professores fundadores, foi o primeiro Diretor da Faculdade de Direito de Sergipe. Ambos faleceram antes da formatura da primeira turma de Bacharéis.

<sup>12</sup> FACULDADE DE DIREITO DE SERGIPE. Revista da Faculdade de Direito de Sergipe. Aracaju: Livraria Regina, 1955, Ano III nº. 03. Suplemento [s. p.].

<sup>13</sup> FACULDADE DE DIREITO DE SERGIPE, *Regimento*, Aracaju: Livraria Regina, 1955. Grifos nossos.

<sup>14</sup> Fonte: Quadro elaborado pelas autoras a partir de informações contidas nos Quadros e Placas de Formatura da Faculdade de Direito de Sergipe (FDS) e Revista da Faculdade de Direito de Sergipe (RFD), no período

de 1955 a 1970. Acervo: Museu do Homem de Sergipe (MHSE) da Universidade Federal de Sergipe (UFS); Departamento de Direito (DDI) da UFS e Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe (IHGSE), respectivamente. O símbolo # indica que no período os quadros / placas de formatura não faziam menção a Patrono. O símbolo ## (duplicado) o indica que não foi localizada a placa de formatura. O símbolo ### (triplicado) indica que não consta na placa a opção por patrono da turma.

<sup>15</sup> CASTRO, W. F. «Oração de Paraninfo». Revista da Faculdade de Direito de Sergipe. 1963. Vol.10, p. 135. Grifo nosso.

<sup>16</sup> Quadro elaborado pelas autoras a partir de Quadros e Placas de Formatura (1955-1970). Acervo: MHSE –UFS e DDI-UFS, respectivamente.

<sup>17</sup> FDS, *Regimento*, 1955.

<sup>18</sup> Coleção particular. Acervo: José Anderson do Nascimento.

<sup>19</sup> MHSE/UFS. Exposição Fotográfica 30 anos da UFS, 1998.

<sup>20</sup> A ausência do ensino superior em Sergipe motivou grande número de interessados no ensino técnico, a exemplo do Curso de Contabilidade oferecido pela Escola de Comércio Conselheiro Orlando. Esse foi o caminho escolhido por José Amado Nascimento que, após se formar pela Escola do Comércio e desempenhar atividades na área contábil, ingressou na Faculdade de Direito de Sergipe.

<sup>21</sup> MHSE/UFS. Exposição Fotográfica 30 anos da UFS, 1998.

<sup>22</sup> MHSE/UFS. Exposição Fotográfica 30 anos da UFS, 1998.

<sup>23</sup> ROLEMBERG, M. E. B. Depoimento concedido a Marcia Terezinha Jerônimo Oliveira Cruz. Aracaju: Sergipe, 2011.

<sup>24</sup> MHSE – Reserva Técnica.

<sup>25</sup> Coleção particular. Acervo: José Anderson do Nascimento.

<sup>26</sup> NASCIMENTO, J. Amado. Depoimento concedido a Marcia Terezinha Jerônimo Oliveira Cruz. Aracaju: Sergipe, 2011.

<sup>27</sup> Quadro elaborado pelas autoras a partir da Seção Noticiário da Revista da Faculdade de Direito de Sergipe (RFD) nº 1 a 14. O símbolo # indica nome não informado na RFD naquele ano.

<sup>28</sup> Quadro elaborado pelas autoras a partir da sessão Noticiário da RFD de nº 1 a 14.

<sup>29</sup> Fonte: Quadro elaborado pelas autoras a partir de quadros e placas de formatura (1955-1970). Acervo: MHSE –UFS e DDI-UFS, respectivamente.



## HISTÓRIA DE UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA: O CASO DA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, RS, BRASIL (1967-2012)

**Terciane Ângela Luchese**

e-mail:taluches@ucs.br

**Carmen Maria Faggion**

e-mail:cmfaggio@ucs.br

(Universidade de Caxias do Sul, Brasil)

### Considerações iniciais

Nesse ano de 2012, a Universidade de Caxias do Sul completa seus 45 anos de fundação. Narrar aspectos da história desta instituição de ensino superior, enfatizando o contexto de sua criação, a regionalização e a consolidação como universidade comunitária, é o objetivo do presente texto, produzido no âmbito de pesquisa institucional produzida pelas autoras.

A Universidade de Caxias do Sul (UCS) foi criada na cidade de mesmo nome, no Rio Grande do Sul, e constitui o resultado de um esforço de construção iniciado pelos imigrantes italianos desde sua instalação na região, em 1875. O desenvolvimento da agricultura, do comércio e da indústria, bem como a criação de cidades, foi fruto de intenso trabalho e persistência. Foi nesse espírito que, em tempos melhores, os descendentes dos imigrantes pensaram em educação superior. Caxias do Sul, na década de 1950, vivenciava um período de crescimento. Vem dessa época a preocupação com a instalação de cursos de educação superior na comunidade. Em 1956, Dom Benedito Zorzi, Bispo de Caxias do Sul, já defendia a união da sociedade em torno de um ideal comum: «a criação de faculdades que, por sua vez, possibilitariam a criação da Universidade da Serra»<sup>1</sup>.

No início da década de 1960, Caxias do Sul contava com cinco instituições de ensino superior instaladas. As primeiras faculdades eram ligadas a grupos sociais já organizados: Faculdade de Ciências Econômicas e Faculdade de Filosofia, sob orientação da Mitra Diocesana; Escola de Enfermagem Madre Justina Inês, da Sociedade Caritativo-Literária São José; Faculdade de Direito, sob a direção da Sociedade Hospitalar Nossa Senhora de Fátima; Escola de Belas Artes, ligada à Prefeitura Municipal. Essas faculdades eram

frequentadas por alunos de Caxias e dos municípios vizinhos. A partir delas configurou-se a Universidade de Caxias do Sul, fundada em 10 de fevereiro de 1967. Em 1974, sua mantenedora inicial foi transformada em Fundação. Hoje com vários campi e núcleos, a UCS cumpre sua meta de regionalização (expansão por toda a Região Colonial Italiana) e, aos 45 anos de idade, conta com mais de quarenta mil alunos.

O aporte teórico que subsidia a análise é o da História Cultural. Metodologicamente, fizemos análise documental, utilizando como fontes diversos documentos escritos, como discursos, decretos e atas, entrevistas e referências bibliográficas. Os primeiros resultados revelam que a memória da tradição de trabalho foi essencial não só para dar início ao projeto como também para motivar cada etapa de sua consecução.

## **Rememorando a história da universidade no Brasil e no Rio Grande do Sul**

Sabe-se, a partir de estudos como o de Cunha<sup>2</sup> e Morosini<sup>3</sup>, que o ensino superior no Brasil teve início com os jesuítas ao fundarem, na Bahia, em 1550, um colégio que, além de oferecer o ensino de primeiras letras e o ensino secundário, possibilitava cursar o superior, de Artes ou Teologia. Cursos superiores foram oferecidos no Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Maranhão e Pará. No entanto, especialmente a partir do século XVIII, Portugal proibiu a criação de universidades na colônia. Foi no contexto da transferência da coroa portuguesa para o Brasil que, sob a tutela do Estado, o ensino superior foi refundado com a criação de cátedras isoladas de ensino superior: Medicina (Rio de Janeiro e Bahia) em 1808; Engenharia (junto à Academia Militar do Rio de Janeiro) em 1810. E, já independente, em 1827, foi criado o curso de Direito (em Olinda e São Paulo).

Ao longo do período imperial, o ensino superior desenvolveu-se pela multiplicação das faculdades isoladas, inclusive com a instalação de outros cursos, como Odontologia, Arquitetura, Economia, Serviço Social, Jornalismo, Agronomia, Filosofia, Ciências e Letras. No entanto, como nos lembra Cunha, «nenhuma instituição com *status* de universidade existiu no período colonial e nem no imperial»<sup>4</sup>.

A primeira universidade criada no país foi em Manaus, Amazonas, no ano de 1909, em época de grande prosperidade local em decorrência do ciclo da borracha. Em 1926 essa universidade foi fechada, restando o curso de Direito, que foi incorporado à Universidade Federal do Amazonas na sua criação - 1962. Outras iniciativas próximas ocorreram em São Paulo e Paraná. A primeira instituição universitária que perdurou foi a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920. Em 1927, foi criada uma Universidade em Minas Gerais e, em 1934, a Universidade do Rio Grande do Sul e a Universidade de São Paulo. A partir de então, multiplicaram-se as iniciativas com investi-

mentos particulares e dos governos estaduais e federal. Outro aspecto relevante foi a criação, em 1951, de agências de fomento duradouras como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e a Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES).

No caso do Rio Grande do Sul, a primeira faculdade foi criada em Pelotas em 1883 – a Imperial Escola de Medicina Veterinária e Agricultura Prática. Em 1896, surgiu a Escola de Engenharia em Porto Alegre. Com o tempo, ela agregou outros cursos como Agronomia, Veterinária e Química.

A federalização da Universidade do Rio Grande do Sul ocorreu em 1950 e ocasionou alguns desdobramentos, conforme Neves<sup>5</sup>: formação de uma nova consciência universitária e o progressivo desmembramento de unidades do interior que originaram novas universidades, caso da Universidade de Santa Maria (criada em 14/12/1960 e da Universidade de Pelotas (em 1969). Concomitante a essas articulações públicas, ocorreram a fundação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1948) e diversas iniciativas de interiorização da educação superior no estado. Conforme Rossato e Magdalena<sup>6</sup>, a Universidade de Caxias do Sul foi a quinta instituição de ensino superior criada no Rio Grande do Sul.

Os governos militares (1964 – 1985) empenharam-se especialmente no estabelecimento de políticas públicas educacionais voltadas para o ensino superior. Sanfelice<sup>7</sup> aponta que foram consideradas áreas prioritárias: química, engenharia, medicina, odontologia, farmácia, enfermagem e agronomia. Vê-se que nenhuma das Ciências Humanas é mencionada. Nesse período foi realizada a Reforma universitária (Lei n. 5.540 de 1968). Sobre ela, Sanfelice afirma que «a Reforma Universitária visou à racionalização administrativa e à modernização»<sup>8</sup>.

Para compreendermos a organização de universidades no Rio Grande do Sul, reproduzimos um quadro síntese com as instituições universitárias existentes até 1985:

Universidade	1º curso	Sede da universidade	Municípios
<b>Universidades públicas</b>			
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	1885	Porto Alegre	Imbé, Eldorado do Sul
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	1931	Santa Maria	Santa Maria
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)	1883	Pelotas	Pelotas, Capão do Leão
Fundação Universidade Federal de Rio Grande (FURG)	1955	Rio Grande	Rio Grande, Santa Vitória do Palmar
<b>Universidades confessionais</b>			
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC / RS)	1931	Porto Alegre	Porto Alegre
Universidade Católica de Pelotas (UCPel)	1937	Pelotas	Santa Vitória do Palmar, Jaguarão, Herval do Sul, Pedro Osório, Pinheiro Machado, Piratini, São Lourenço do Sul e Canguçu
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	1953	São Leopoldo	São Sebastião do Caf, Montenegro, Santo Antonio da Patrulha
Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)	1972	Canoas	Gravatá, Guaíba, Torres, São Jerônimo e Cachoeira do Sul
<b>Universidades Comunitárias</b>			
Universidade de Caxias do Sul (UCS)	1950	Caxias do Sul	Bento Gonçalves, Vacaria, Veranópolis, Canela, Farroupilha, Guaporé e Nova Prata
Universidade de Passo Fundo (UPF)	1956	Passo Fundo	Soledade, Palmeira das Missões, Lagoa Vermelha, Carazinho e Casca
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)	1957	Ijuí	Panamby, Três Passos e Santa Rosa
Universidade da Região da Campanha (URCAMP)	1953	Bagé	São Gabriel, Santana do Livramento, Dom Pedrito e Caçapava do Sul
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)	1969	Erechim	Frederico Westphalen, Santo Ângelo, Santiago, São Luiz Gonzaga e Cerro Largo
Universidade de Cruz Alta (UNCRUZ)	1959	Cruz Alta	Tapera e Salto do Jacuí
Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)	1964	Santa Cruz do Sul	Sobradinho

Fonte: NEVES, Clarissa E. B. Educação superior (1930 – 85). In: GERTZ, René (org.) *República: da revolução de 1930 à Ditadura Militar (1930-1985)*. Passo Fundo: Méritos, 2007, v. 4, p. 351.

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por profundas transformações no ensino superior: multiplicação das instituições, acelerado processo de crescimento de oferta de vagas em faculdades e universidades privadas, criação e expansão da pós-graduação *lato sensu*, com ensino a distância, portanto um processo de mercantilização do ensino superior, perceptíveis no Brasil como um todo e no Rio Grande do Sul em particular.

## O contexto de criação da Universidade de Caxias do Sul

A Região Colonial Italiana corresponde àquela destinada, a partir de 1875, a imigrantes italianos, no estado brasileiro do Rio Grande do Sul, hoje constituindo os municípios de Bento Gonçalves, Monte Belo do Sul, Santa

Tereza, Garibaldi, Carlos Barbosa, Farroupilha, São Marcos, Flores da Cunha, Antônio Prado e Caxias do Sul<sup>9</sup>. Atualmente uma região de reconhecido desenvolvimento industrial, sua história mostra que tal construto se deu sobretudo pelo trabalho: trabalho na terra inicialmente, no comércio quando se apresentou oportunidade (e necessidade), na indústria quando esta se desenvolveu a partir da evolução do comércio, o qual permitiu o acúmulo do capital necessário para o surgimento das indústrias<sup>10</sup>.

A Região Colonial Italiana não contava com instituições de ensino superior nos anos 1950, apesar de seu desenvolvimento econômico. Todos os jovens que pretendiam prosseguir seus estudos precisavam acorrer à capital ou a outros municípios para cursarem o ensino superior. Paviani narra que o início das reivindicações buscavam o apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS):

«Nos primeiros anos da década de 1950, grupos de formandos do Colégio Nossa Senhora do Carmo solicitam cursos de nível superior. Em dezembro de 1955, reúnem-se, na sede do Clube Juvenil, por proposta do vereador Nestor José Golo, mais de 70 pessoas, representando mais de uma dezena de entidades, para formar a Comissão Pró-Faculdades Caxienses, com a finalidade de solicitar ao caxiense, então Reitor Elyseu Paglioli, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, apoio para criar a Faculdade de Ciências Econômicas. O acontecimento foi amplamente divulgado nos jornais da cidade e da capital. Diversas lideranças puseram-se a serviço da ideia»<sup>11</sup>.

A Igreja, conforme relata Brandalise<sup>12</sup>, representada pela Diocese, estudava a criação de Faculdades, especialmente a de Filosofia. No entanto, após várias reuniões, a primeira faculdade fundada foi a de Ciências Econômicas. A mantenedora era a Mitra Diocesana. A iniciativa foi concretizada em 8 de maio de 1956.

Na solenidade, o Bispo D. Benedito Zorzi ressaltou, em discurso, a importância da iniciativa para o desenvolvimento regional e lançava a ideia de criação da Universidade da Serra. Além disso, anunciava como metas:

- a) criação imediata de uma Faculdade de Ciências Econômicas;
- b) criação em um segundo tempo de uma Faculdade de Filosofia;
- c) criação de outras faculdades de acordo com as necessidades da zona nordeste do Rio Grande;
- d) com a criação de Faculdades em número suficiente pleitear a criação da Universidade da Serra;
- e) entregar à Mitra Diocesana de Caxias, como entidade mantenedora as diversas Faculdades, de vez que tem personalidade jurídica, como as demais Dioceses do Brasil; capacidade moral, por se tratar de Diocese sob cuja orientação estão quase todos os estabelecimentos de ensino secundário da zona; e capacidade financeira, pois tem sob sua jurisdição mais de 50 paróquias, todas com bastantes possibilidades neste particular;



f) finalmente formar um conselho que reúna todas as forças vivas e interessadas para amparo moral e colaboração material do grande empreendimento, chamando-se este conselho «Grande Conselho Pró-Faculdades de Caxias» de nomeação do responsável pela manutenção das Faculdades<sup>13</sup>.

Aos 8 de abril de 1957, o Conselho Nacional de Ensino Superior reconheceu a Faculdade e, em 7 de fevereiro de 1958, foi aprovado o regimento da Faculdade pelo mesmo Conselho. Aos 28 de fevereiro de 1958, o Presidente da República, Juscelino Kubitschek, assinou o decreto do reconhecimento da Faculdade de Ciências Econômicas de Caxias do Sul, conforme documento que transcrevemos:

«DECRETO N. 43.291 de 28 de fevereiro de 1959

Concede autorização para o funcionamento do curso de ciências da Faculdade de Ciências Econômicas de Caxias do Sul.

O presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 87, item 1, da Constituição, e nos termos do art. 23 do Decreto-Lei n. 421 de 11 de maio de 1958, decreta:

Artigo único: É concedida autorização para o funcionamento do curso de ciências econômicas da Faculdade de Ciências Econômicas de Caxias do Sul, no Estado do Rio Grande do Sul.

Rio de Janeiro, 28 de fevereiro de 1958; 137 da Independência, 70 da República.

Juscelino Kubitschek

Clóvis Salgado.

(A Diocese – Órgão Oficial da Diocese de Caxias do Sul – Ano 1959, n.1, p. 9)»<sup>14</sup>.

As aulas da Faculdade de Ciências Econômicas iniciaram no primeiro andar da ‘Catholica Domus’ que cedeu o espaço. Na noite de 3 de março de 1959, em sessão solene, ocorreu a aula inaugural da faculdade, ministrada pelo Revmo. Irmão José Otão, Reitor Magnífico da Pontifícia Universidade de Porto Alegre<sup>15</sup>.

O início das atividades foi intensamente comemorado com missa dedicada ao Divino Espírito Santo, jantar, discursos de autoridades, notícias publicadas em diversos jornais e rádios da Região e do Estado. Mas era a primeira de outras iniciativas.

Outra, decorrente das necessidades na área da saúde, foi o investimento na formação de enfermeiras. Conforme Brandalise<sup>16</sup>, a falta de enfermeiras de nível superior no Rio Grande do Sul e principalmente na região colonial, onde era crescente o número de hospitais, foi o motivo que levou a Igreja, por meio da Congregação das Irmãs São José, a implantar a Escola de Enfermagem. A Escola de Enfermagem Madre Justina Inês foi inaugurada na noite de 3 de março de 1957, solenemente, nas dependências do

Hospital Nossa Senhora da Saúde (propriedade da Congregação das Irmãs São José). O Hospital Nossa Senhora de Pompéia colocou à disposição todos os serviços de enfermagem, ambulatório e laboratório, para a execução das aulas práticas. A inauguração foi celebrada com missa e após, na sala de aula, com a presença de autoridades, médicos e as Irmãs da Escola de Enfermagem, foi ministrada a aula inaugural sobre os *Métodos de Assepsia*, pelo Dr. José Brugger. Ao final da solenidade foi entoado o Hino Nacional e o da Enfermeira.

Em 1º de janeiro de 1959, pela Sociedade Hospitalar Nossa Senhora de Fátima, e por ela mantida, foi criada a Faculdade de Direito, sendo autorizada a funcionar pelo Decreto n. 47.435, de 16 de dezembro de 1959 do Presidente da República.

Aos 5 de março de 1960, foi inaugurada a Faculdade de Filosofia, tão desejada pela Mitra Diocesana. O ato inaugural iniciou com a celebração da missa em honra ao Divino Espírito Santo, e depois houve aula inaugural pelo Dr. Álvaro Magalhães, catedrático da Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul, no salão nobre da Escola Normal São José. As aulas da Faculdade de Filosofia foram ministradas inicialmente no Colégio São José. A partir da Filosofia, criaram-se os cursos de Pedagogia, Línguas Neolatinas, Geografia e História.

O Curso de Letras, portanto, teve origem na Faculdade de Filosofia. A trajetória desse curso específico, lembrada por ocasião de seu cinquentário, pode servir para dar uma ideia das dificuldades iniciais da implementação de cursos superiores:

No princípio não havia profissionais com graduação específica em Letras. Todos possuíam curso superior, porém alguns professores formados em Direito davam aula em Letras. Assim, os melhores alunos das primeiras turmas, ao se formarem no Curso, foram contratados<sup>17</sup>.

No curso de Letras, antes implantou-se o curso; depois, os envolvidos buscaram modos de desenvolvê-lo a contento. Muitos professores buscaram aperfeiçoamento. Foi necessário ir à capital do estado para estudar, ou ainda mais longe, como ocorreu com a Professora Vitalina Maria Frosi, que aproveitava suas férias para fazer cursos de especialização em São Paulo, Salvador e Rio de Janeiro, antes de haver Mestrado na PUC/RS<sup>18</sup>.

Na parte específica do estudo de línguas adicionais, o curso de Letras contratou profissionais formados em outras áreas, falantes nativos dessas línguas. Assim, a Madre Marie Eucharistie Daniélou lecionava língua francesa e era formada em Línguas Clássicas. O enólogo Pierre Henri Raffour também lecionou francês. O Professor Ratti, italiano, lecionou sua língua materna<sup>19</sup>. Na década de 1970, uma professora canadense, Betty Lou Hutson, e uma norte-americana, Lori Lyons Hubner, responderam pelas disciplinas de Língua Inglesa – mas já possuíam habilitação específica, ambas com Mes-

trado em Letras. Hoje, a titulação mínima para começar a lecionar no curso é doutorado.

A Escola de Belas Artes foi criada pela Lei Municipal n.151, de 19 de maio de 1949, e mantida inicialmente pela Prefeitura Municipal.

As faculdades de Ciências Econômicas, Enfermagem, Direito, Filosofia e Belas Artes foram reunidas e deram origem, após inúmeras reuniões entre os mantenedores, à Universidade de Caxias do Sul<sup>20</sup>, mantida pela Associação Universidade de Caxias do Sul. Conforme Paviani:

«(...) por recomendação do Conselho Federal de Educação, em 16 de agosto de 1966, é criada a Associação Universidade de Caxias do Sul, composta por representantes de três entidades: Mitra Diocesana de Caxias do Sul, Prefeitura Municipal de Caxias do Sul e Sociedade Hospitalar Nossa Senhora de Fátima, sendo seus membros fundadores D. Benedito Zorzi, Dr. Virvi Ramos, Sr. Hermes João Webber, Pe. Sérgio Leonardelli, Sra. Clélia Manfro e D. Cândido Maria Bampi. A principal finalidade da Associação Universidade de Caxias do Sul é a de manter a Universidade de Caxias do Sul, a qual foi autorizada, posteriormente, pelo Decreto-Lei n°. 60.200, de 10 de fevereiro de 1967, pelo Presidente da República Humberto de Alencar Castelo Branco»<sup>21</sup>.

Aos 15 de fevereiro de 1967, foi inaugurada a Universidade de Caxias do Sul, com a posse do primeiro Reitor, Dr. Virvi Ramos, e seu Vice-Reitor, Pe. Sérgio Leonardelli. Conforme Brandalise (1988), o primeiro momento da solenidade ocorreu na sala da Reitoria da Universidade, localizada na Católica Domus, com a presença de autoridades. Depois houve missa na Catedral da cidade. Por fim, à noite, no cine Ópera, foi feita a instalação solene da Universidade. Um dos discursos, do Bispo Dom Benedito Zorzi, salientou a relação existente entre o trabalho dos imigrantes, as primeiras escolas e o esforço comunitário em prol da educação: «(...) Se os pais, as congregações religiosas, a Igreja enfim não tivessem feito este esforço, o Estado não teria tido a possibilidade de dar ensino primário e, sobretudo, médio e superior que aqui está sendo dado»<sup>22</sup>.

É relevante destacar ainda que já em 1º de setembro de 1967 começaram as tratativas para a construção do Campus Universitário em terreno doado pela Prefeitura de Caxias<sup>23</sup>. Em 1968, foi realizado o primeiro exame vestibular, com provas elaboradas pela PUC do Rio de Janeiro, e foram aprovados 40 alunos. Aos 8 de março de 1974 foi aprovado, pelo Conselho Federal de Educação, o Estatuto da Fundação, transferência de mantenedora e o Estatuto da Universidade pelo Parecer 711/ 74. Na história da instituição merece destaque ainda o processo de regionalização. A partir de 1990 foram sendo criados núcleos universitários tendo como pólos as cidades de Canela, Farroupilha, Nova Prata, Veranópolis, Guaporé e posteriormente, São Sebastião do Caí. Por meio de convênios de cooperação com os municípios, a instalação progressiva de ofertas de cursos de graduação, pós-graduação e extensão foi ocorrendo, consultando as comunidades para perceber quais

eram as demandas locais. Simultaneamente, foram estabelecidos comodatos com duas instituições de ensino superior: de Bento Gonçalves (Fundação Educacional da Região dos Vinhedos) e de Vacaria (Associação Pró-ensino Superior dos Campos de Cima da Serra), com o objetivo de estabelecer campus universitários nesses locais. O projeto de regionalização foi aprovado pelo Parecer nº 689/92 de 3 de dezembro de 1993, passando a beneficiar a população de 53 municípios.

Ao longo de 45 anos, foram reitores da UCS Virvi Ramos, Sérgio Almeida de Figueiredo, Airton Santos Vargas, Abrelino Vicente Vazzata, João Luiz de Moraes, Ruy Pauletti, Luiz Antônio Rizzon e Isidoro Zorzi.

Na comemoração dos 25 anos da UCS, Ramos<sup>24</sup> mencionou o esforço para a concretização da Universidade. Figueiredo<sup>25</sup> afirmou que a UCS reproduz uma sociedade que cresceu rápido. Vargas lembrou sua reforma administrativa, exigida pela crise que a instituição enfrentou. Um plano de ação, com resposta aos desafios enfrentados, teve que prever estudos, projetos e execução de programas, restabelecendo o funcionamento da instituição; a continuidade desse trabalho tornou a UCS um «exemplo de unidade comunitária»<sup>26</sup>. O Reitor seguinte, Vazatta, assinalou que «foi preciso um reagrupamento de forças, uma dose múltipla de altruísmo e (...) idealismo, para que a instituição fosse reaprumada»<sup>27</sup>. Moraes, salientou o papel das universidades diante dos desafios, e o quanto o ensino superior é fundamental na construção do país. Mas advertiu: «Em país pobre não existe universidade rica. Os recursos materiais e humanos são sempre insuficientes para que uma instituição universitária realize plena e eficazmente todas as suas funções»<sup>28</sup>. Pauletti falou dos desafios: «realizar em si própria uma profunda reforma institucional» e «retomar uma idéia que está na origem da Universidade de Caxias do Sul: a de fazer dela uma Universidade da região»<sup>29</sup>. Os cinco ex-reitores mencionaram o trabalho comunitário, essencial para que a Universidade passasse a existir, e depois persistisse, e a vocação regional. Nenhum perdeu de vista as dificuldades inerentes ao processo e os problemas passados e presentes, e previsão de desafios futuros.

Na opinião de Rizzon, a Universidade tem avançado consideravelmente com a qualificação dos docentes, com a implementação de diversos laboratórios e melhorias contínuas na Biblioteca<sup>30</sup>.

Zorzi, atual reitor, em sua posse, reiterou que a UCS é uma instituição que se quer útil para a cidade e região, comprometida com seu desenvolvimento<sup>31</sup>.

## Considerações finais

Até a Segunda Guerra Mundial, conforme Paviani<sup>32</sup>, as universidades possuíam um mesmo tipo de organização. Depois, segundo o mesmo autor, em decorrência das profundas transformações sócio-econômico-culturais, surgem novos modelos.

Compreendemos, a partir do que afirma Vannucchi, que a Universidade de Caxias do Sul configura-se como uma universidade comunitária:

«Universidade comunitária é a universidade instituída, mantida e supervisionada por uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, gerida por colegiados constituídos de representantes de professores, alunos e funcionários e da sua entidade mantenedora, bem como da sociedade em geral»<sup>33</sup>.

Paviani<sup>34</sup> também define a UCS como uma universidade comunitária, como tal sofrendo a concorrência de instituições isoladas, seguidoras de parâmetros mais flexíveis, facilitados pela própria legislação. Diante disso Paviani considera que a UCS, enquanto comunitária, «precisa vencer os desafios internos e externos e as contradições pontuais de seu projeto institucional» e, também, «precisa examinar seu futuro como modelo comunitário, considerando os conceitos e objetivos da universidade»<sup>35</sup>.

Ao pesquisarmos a história dessa instituição de ensino superior, percebemos a importância da sociedade e de membros da Igreja na sua organização, manutenção e crescimento. Hoje, a Universidade de Caxias do Sul é uma instituição multicampi, comprometida com o desenvolvimento regional e, com sua presença, seja por meio do ensino de graduação ou pós-graduação, pelas iniciativas em extensão ou mesmo pelas pesquisas que produz, constrói e solidifica interfaces com a comunidade.

Ao longo desses 45 anos a universidade contribuiu na qualificação profissional, no desenvolvimento da região, no avanço na qualidade de vida das populações dos municípios, viabilizou o ensino superior para muitas pessoas que, pela distância, conciliando trabalho e estudo, talvez em outras instituições não estudassem. Mesmo cientes de que muito ainda há por fazer no processo de qualificação da instituição, podemos reconhecer na Universidade de Caxias do Sul a concretização do sonho imigrante que, no século XIX, colonizou a região.

## Notas:

<sup>1</sup> BRANDALISE, Ernesto A.. *Das escolas paroquiais à universidade*. A Igreja em Caxias do Sul. Porto Alegre: Posenato Arte & Cultura, 1988, p. 111.

<sup>2</sup> CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, pp. 151 – 204. CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. 3ª ed. [revista]. São Paulo: Editora UNESP, 2007. CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. 3ª ed.. São Paulo: Editora da UNESP, 2007b. CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2ª ed.. São Paulo: Ed. da UNESP, 2007c.

<sup>3</sup> MOROSINI, Marília Costa. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. III: Século XX. Petrópolis,RJ: Vozes, 2005.

<sup>4</sup> CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 161.

<sup>5</sup> NEVES, Clarissa E. B. Educação superior (1930 – 85). In: GERTZ, René (org.) *República: da revolução de 1930 à Ditadura Militar (1930-1985)*. Passo Fundo: Méritos, 2007, v. 4., p. 340.

<sup>6</sup> ROSSATO, Ricardo e MAGDALENA, Beatriz Corso. *Universidades Gaúchas: impasses e alternativas* (o ensino superior no Rio Grande do Sul). Santa Maria, RS: UFSM – CE, 1995.

<sup>7</sup> SANFELICE, José Luís. O Estado e a Política Educacional do Regime Militar. In: SAVIANI, Demerval (org.). *Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira*. Vitória: EDUFES, 2010, pp. 317 – 342.

<sup>8</sup> SANFELICE, José Luís. O Estado e a Política Educacional do Regime Militar. In: SAVIANI, Demerval (org.). *Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira*. Vitória: EDUFES, 2010, pp. 337.

<sup>9</sup> FROSI, Vitalina Maria e MIORANZA, Ciro. *Imigração italiana no nordeste do Rio Grande do Sul: processos de formação e evolução de uma comunidade italo-brasileira*. 2ª ed.. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2009.

<sup>10</sup> GIRON, Loraine Slomp. *As sombras do Littorio*. Porto Alegre: Parlena, 1994.

<sup>11</sup> PAVIANI, Jayme. O início do ensino superior em Caxias do Sul. In: LUCHESE, Terciane Ângela. *História, cultura(s) e educação*. Caxias do Sul,RS: EDUCS, 2012. (no prelo).

<sup>12</sup> BRANDALISE, Ernesto A.. *Das escolas paroquiais à universidade*. A Igreja em Caxias do Sul. Porto Alegre: Posenato Arte & Cultura, 1988.

<sup>13</sup> BRANDALISE, Ernesto A.. *Das escolas paroquiais à universidade*. A Igreja em Caxias do Sul. Porto Alegre: Posenato Arte & Cultura, 1988, p. 111.

Publicado no Diário Oficial da Capital Federal, de 26 de março de 1959, quarta-feira, Ano XCVII, n. 70 – Secção I. In: BRANDALISE, Ernesto A.. *Das escolas paroquiais à universidade*. A Igreja em Caxias do Sul. Porto Alegre: Posenato Arte & Cultura, 1988, p.113.

<sup>14</sup> BRANDALISE, Ernesto A.. *Das escolas paroquiais à universidade*. A Igreja em Caxias do Sul. Porto Alegre: Posenato Arte & Cultura, 1988, p 112.

<sup>15</sup> BRANDALISE, Ernesto A.. *Das escolas paroquiais à universidade*. A Igreja em Caxias do Sul. Porto Alegre: Posenato Arte & Cultura, 1988.

<sup>16</sup> KEMMER, Elisa Rossi. Letras completa 50 anos. In: Letras 50 Anos: edição especial da disciplina Mídia Impressa do Curso de Comunicação Social da Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, RS: Centro de Ciências da Comunicação da UCS, 2011, p. 12.

<sup>17</sup> CONTE, Amanda. Vitalina Maria Frosi: letras é um acesso ao mundo. In: Letras 50 Anos: edição especial da disciplina Mídia Impressa do Curso de Comunicação Social da Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, RS: Centro de Ciências da Comunicação da UCS, 2011, p. 18.

<sup>18</sup> Entrevista telefônica com Vitalina Maria Frosi, 5 de janeiro de 2012.

<sup>19</sup> Decreto n. 60.200 de 10 de fevereiro de 1967. Autoriza a constituição da Universidade de Caxias do Sul. O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo n. 1, da Constituição Federal e de acordo com o disposto no artigo n. 81, «in fine» da Lei 11.024 de 20 de dezembro de 1961, decreta: Artigo 1º - Fica autorizada a constituição da Universidade de Caxias do Sul, no Estado do Rio Grande do Sul, a qual será mantida pela «Associação Universidade de Caxias do Sul». Artigo 2º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, em 10 de fevereiro de 1967, 146º da Independência e 70º da República. Humberto Alencar Castelo Branco. Raymundo de Brito.

<sup>20</sup> PAVIANI, Jayme. O início do ensino superior em Caxias do Sul. In: LUCHESE, Terciane Ângela. *História, cultura(s) e educação*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2012. (no prelo).

<sup>21</sup> ZORZI, Benedito. Esforço e união de forças típicos desta região. In: *Revista Chronos*. Caxias do Sul, Vol. 34, nº 1, jan./jun. 2007, p. 84.

<sup>22</sup> Conforme STURTZ, Luiz Carlos. Os primeiros passos da Universidade de Caxias do Sul. In: *Revista Chronos*. Vol. 34, nº 1, jan./jun. 2007, p. 94.

<sup>23</sup> RAMOS, Virvi. Universidade de Caxias do Sul: concretização do sonho de muitos. In: *Chronos*, Caxias do Sul, v. 25, n. 1 e 2, jan./dez. 1992, p. 19.

<sup>24</sup> FIGUEIREDO, Sérgio Almeida de. Mensagem. In: *Chronos*, Caxias do Sul, v. 25, n. 1 e 2, jan./dez. 1992, p. 20.

<sup>25</sup> VARGAS, Airton Santos. Universidade de Caxias do Sul: maio de 1973, abril de 1974. In: *Revista Chronos*. Caxias do Sul, v. 25, n. 1 e 2, jan./dez. 1992, p. 28.

<sup>26</sup> VAZATTA, Abrelino Vicente. UCS 25 anos: sacrifícios e conquistas. In: *Revista Chronos*. Caxias do Sul, v. 25, n. 1 e 2, jan./dez. 1992, p. 30.

<sup>27</sup> MORAIS, João Luiz. A UCS e a tecnologia. *Chronos*, Caxias do Sul, v. 25, n. 1 e 2, jan./dez. 1992, p. 34.

<sup>28</sup> PAULETTI, Ruy. Jubileu de prata da UCS: marco para uma nova arrancada. In: *Chronos*, Caxias do Sul, v. 25, n. 1 e 2, jan./dez. 1992, p. 39.

<sup>29</sup> RIZZON, Luiz Antonio. Experiência como Reitor. In: *Boletim ADUCS*. Caxias do Sul, nº 4, nov. 2011, p. 4.

<sup>30</sup> ZORZI, Isidoro. Uma nova era na UCS. In: *Revista Chronos*. Caxias do Sul, Vol. 34, nº 1, jan./jun. 2007, p. 05.

<sup>31</sup> PAVIANI, Jayme. Os desafios da universidade comunitária. In: *Revista Chronos*. Caxias do Sul, Vol. 34, nº 1, jan./jun. 2007, pp. 30 - 44.

<sup>32</sup> VANNUCCHI, Aldo. *A universidade comunitária: o que é, como se faz*. 3ª ed.. São Paulo: Edições Loyola, 2011, p. 37.

<sup>33</sup> PAVIANI, Jayme. Os desafios da universidade comunitária. In: *Revista Chronos*. Caxias do Sul, Vol. 34, nº 1, jan./jun. 2007, pp. 30 - 44.

<sup>34</sup> PAVIANI, Jayme. Os desafios da universidade comunitária. In: *Revista Chronos*. Caxias do Sul, Vol. 34, nº 1, jan./jun. 2007, pp. 32.

# O PAPEL DO ESTADO E DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM REFLEXO DO CONTEXTO LATINO-AMERICANO

Ivana Elena Michaltchuck

e-mail: revisaodetextos.sc@gmail.com

(Santa Catarina. Brasil)

## As últimas décadas do século XX: educação e políticas públicas na formação de professores

A formação de professores, até os anos 1970, no Brasil, se dá sob uma visão conservadora do ensino. Após esse período, na vigência do regime militar, o conservadorismo abre espaço para a escola formadora de técnicos. Ou seja, sob influência norte-americana, o governo brasileiro de então implantou nas escolas deste país o chamado «tecnicismo» (BENINCÁ e CAIMI, 2004, p. 87). A prática, nesse sistema, é entendida como o desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desempenho da ação do professor e o processo de formação percorre um único sentido: «do curso para a escola». Assim, para o professor desempenhar sua função é suficiente que ele saiba utilizar as técnicas de ensino de modo adequado (BENINCÁ e CAIMI, 2004, p. 88).

É importante ressaltar que a tendência tecnicista em educação resultou da tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial que se baseia na «racionalização», própria do sistema de produção capitalista. Um dos objetivos dos teóricos desta linha era o de adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, com economia de tempo, esforços e custos. Em outras palavras, para inserir o Brasil no sistema do capitalismo internacional seria preciso tratar a educação como *capital humano* e, desse modo, investir em educação significaria possibilitar o crescimento econômico.

Analisando a questão de um ângulo mais amplo, observa-se que a reforma do ensino brasileiro proposta nos anos 1970, sob a Lei 5.692/71, ocorreu no período mais violento da ditadura militar e foi marcada pela ideia de «eficiência e produtividade», deixando de lado os aspectos pedagógicos, porque os pressupostos teóricos do tecnicismo valorizam a ciência como uma



modalidade de conhecimento objetivo, passível de verificação rigorosa por meio da observação e experimentação. Conforme esse princípio, o ensino tecnicista buscava a mudança de comportamento do aluno mediante o treinamento, com a finalidade de promover o desenvolvimento das suas habilidades (PEREIRA, 2006).

Outra influência do tecnicismo que atingiu diretamente a educação originou-se do olhar de economistas, que passaram a visualizar a escola na condição de uma empresa. Portanto, a educação deveria adequar-se às exigências da sociedade industrial e tecnológica e, sob essa ótica, os investimentos destinados à educação possibilitariam o crescimento econômico do país. Desse processo resultam a:

«Proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o tele ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar; a especialização de funções, postulando-se a introdução do sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes; padronização do ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados; a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno numa posição secundária, relegados à condição de executores; a concepção do processo, planejamento, coordenação e controle que ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais» (SAVIANI, 1998, p. 24).

O professor, nesse contexto, era considerado como mero organizador das questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, portanto um técnico capaz de reproduzir o conhecimento científico aprendido nos bancos das instituições formadoras. Com isso, o professor-técnico tornou-se um coadjuvante no espaço educacional.

Da segunda metade dos anos 1970 em diante começam a surgir movimentos de oposição aos enfoques «técnico e funcionalista» que norteavam a formação de professores. Por extensão dos estudos de caráter filosófico e sociológico, a educação passa a ser entendida como uma prática social vinculada ao sistema político e econômico que engendra a própria sociedade (CANDAUI, 1982).

Nos anos 1980, a «visão instrumental didática» vigente é questionada com mais veemência e, por consequência, em 1982, a PUC (Pontifícia Universidade Católica) do Rio de Janeiro se torna o marco de ruptura ao iniciar um movimento de ruptura com o sistema embasado no tecnicismo. A «neutralidade» e a «ênfase na dimensão técnica do processo de ensino-aprendizagem», bem como a «ausência da dimensão política na explicação do ato educativo» constituem alguns dos temas discutidos nos estudos, encontros e pesquisas relativas à área educacional, realizados nos anos oitenta do século XX (FREITAS, 1996, p. 20, 21).

Saviani (2008, p. 407) também aponta o caráter singular desse período, como um marco de extrema relevância na circulação das ideias pedagógicas no âmbito nacional, considerando a década de 80 como um momento signi-

ficativo para a educação brasileira no sentido da «ampliação» e divulgação «da produção acadêmico-científica», situação que oportunizou o «amadurecimento» da área educacional e seu reconhecimento por parte da comunidade científica, a exemplo da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e das «agências federais de fomento à pesquisa e ao ensino», como o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e o FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos).

É importante lembrar, no entanto, que os anos 1980, com todas as inovações, não significaram mudanças efetivas na formação dos professores, permanecendo, ainda por muito tempo, arraigado no processo formativo o ideal de professor técnico a serviço do capitalismo crescente.

Uma explicação desse fenômeno de mudança e permanência ao mesmo tempo é apresentada por Gentili (2008) quando este destaca a grande demanda por educação que ocorreu durante os anos 80 em contraste com a drástica diminuição de recursos governamentais para financiar os sistemas educativos.

Ressalta essa realidade ainda como sendo bastante atual nos contextos educacionais de boa parte da América Latina e do Caribe e assinala que:

«Durante os anos 80, as restrições orçamentárias foram mais notórias nos países que recuperaram a institucionalidade democrática, onde se fortalecia a promessa de escolaridade como oportunidade integradora. Mesmo considerando a educação tão importante para o desenvolvimento, os países latino-americanos não fizeram nada além de ampliar os anos de escolaridade obrigatória. Esses governos comprometeram-se a cumprir as metas da Conferência Mundial de Educação para Todos Jontiem (1990) e as reafirmaram em Dakar (2000), dez anos depois, quando «descobriram que quase nenhum dos compromissos assumidos na Tailândia haviam sido cumpridos plenamente. Ratificaram, também, os objetivos do Programa Principal de Educação (PPE) da Unesco. Assinaram os mais diversos convênios e compromissos de cooperação nas reuniões de Cúpulas das Américas e nas Cúpulas Ibero-americanas. E viram-se seduzidos a aceitar que a educação fosse incluída como um bem comercializável nos acordos da Organização Mundial do Comércio (OMC). Nada disso, no entanto, os levou a pensar que, se a educação era tão importante, deveriam investir recursos significativos para garantir o seu sustento» (GENTILI, 2008, p. 39).

Também nos anos 1980 o trabalho dos professores foi assinalado pela «execução de tarefas» previamente determinadas por programas de formação em serviço em que o professor era «treinado» para desempenhar um papel «técnico», postura esta que evidenciava as imposições e controle exercidos pelas instituições governamentais sobre a profissão docente. Por essa razão:

«A explosão escolar, ocorrida nessa década, trouxe para o ensino uma massa de indivíduos sem as necessárias habilitações acadêmicas e pedagógicas, o que gerou desequilíbrios estruturais graves e suscitou a criação de programas de profissionali-

zação e formação em serviço. É característico, desse período, o surgimento dos cursos de treinamento, os quais tinham como pretensão habilitar o professor, formando em técnicas e estratégias para «transmitir» – da forma mais eficiente possível – os saberes socialmente valorizados. Esses programas, embora tendo contribuído para o processo de formação do professor, referendaram o papel do Estado no controle da profissão docente e evidenciaram a degradação da profissão de professor» (ECKERT-HOFF, 2002, p. 49).

Observa-se, então, o direcionamento da formação dos professores para o saber técnico, fator que colocou nas escolas uma série de pessoas voltadas para a transmissão de saberes específicos, direcionados ao mercado de trabalho. Esses indivíduos, porém, não possuíam a formação acadêmica necessária na área educacional que lhes permitisse a oportunização de momentos reflexivos e críticos com os alunos. Controlado pelo Estado, esse novo perfil de profissional da educação contribuiu para a «degradação da profissão de professor» (ECKERT-HOFF, 2002, p. 49).

Conforme Candau (1987, p. 46), nos anos 1980, a literatura especializada da época analisa de diferentes ângulos a situação do magistério no país, evidenciando «a desvalorização e descaracterização como o eixo central da problemática do magistério como profissão».

Esse processo de *desvalorização* e *descaracterização* se expressa, segundo Balzan (1985, p. 17), dentre outras situações mais complexas, «na progressiva queda dos salários reais dos professores», na sobrecarga das atividades docentes e consequente queda da qualidade de ensino.

Para Benincá e Caimi (2004), a educação pública nesse cenário apresentava um quadro desordenado de grandes proporções no que tange às fragilidades do processo de formação dos professores, o que suscitou a necessidade de uma abrangente revisão curricular.

## **Final de século: discussões, embates e poucas mudanças efetivas**

A partir do final dos anos 1980, as alterações ocorridas no contexto internacional provocaram diretamente a exigência de abordagens mais eficazes em relação aos paradigmas que norteiam o campo educacional brasileiro. De forma específica, o processo de formação de professores assume o centro dos principais debates que são travados nacionalmente.

Esse período marcou o aparecimento das primeiras críticas às instituições de ensino superior como entidades responsáveis pelo fomento dos chamados cursos de «treinamento em serviço» ou de «reciclagem» oferecidos aos professores de 1º e 2º grau de ensino. Também estão presentes nessas críticas outras temáticas que se configuram no contexto mundial como: globalização do capital; desenvolvimento científico, tecnológico, da informação e comunicação; transformações no mundo do trabalho; sociedade virtual, entre outras.

Do ponto de vista econômico e político, o sistema capitalista impôs à sociedade a sua base alienante e excludente. O trabalho do professor, inserido no cenário da produção capitalista, encontra-se igualmente alienado, reproduzindo mecanicamente concepções reducionistas que reafirmam as desigualdades sociais e o discurso de natureza ideológica das elites políticas do país, fator que tem contribuído, de acordo com Arroyo (1985), para o processo de «deformação» e «desqualificação» dos profissionais da educação a partir do momento em que o professor é inserido no «mercado de trabalho».

Dessa forma, a ótica adotada pelas políticas públicas e ações governamentais centradas no modelo neoliberal capitalista não consegue dar conta dos problemas da educação, pois não basta apenas promover a qualificação dos professores para solucionar os problemas educacionais do país. Essa visão distorcida denota a simplificação dos reais entraves que circundam o espaço escolar, onde, entre outras coisas, as condições materiais para o exercício da docência são ignoradas (ARROYO, 1985).

Portanto, na década de 1990, engendra-se um conjunto de reformas embasadas em medidas legais, pedagógicas, políticas e econômicas que definem várias ações, sistematicamente traduzidas em diversos documentos, tais como: Plano Decenal de Educação (1993 – 2003); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96; Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Ensino Médio; Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior; Programa de Financiamento e Investimentos, como o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), o Salário-Educação, o programa de garantia de renda mínima e o Financiamento do Ensino Superior (Fies); Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que compreende o Ensino Fundamental, o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Curso (ENC) para o Ensino Superior; Secretaria de Educação a Distância, atuando por meio da TV Escola, do Programa de Informática (Proinfo) e do Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância (Paped) entre outros (BENINCÁ & CAIMI, 2004, p. 92).

Isso, contudo, também não implicou em mudanças significativas para estabelecer um novo padrão de educação no país que possa fazer frente aos ditames internacionais e formar indivíduos capazes de lutar por uma sociedade igualitária e justa, porque a maioria da população brasileira continuou a ser treinada para trabalhar. Ou seja, não foi ensinada a refletir e a questionar a realidade vigente.

## Os rumos da educação no novo milênio

Se a situação até aqui relatada era um problema no século XX, neste início de século e de milênio ela se torna um desafio maior, porque a necessidade de uma escola democrática e participativa se faz ainda mais premente

para que crianças e jovens tenham possibilidades efetivas de enfrentamento das «exigências do mundo contemporâneo». Conforme atestam Libâneo e Pimenta (1999, p. 32):

«Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação incidem com bastante força na escola, aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática efetiva. Não é tarefa simples nem para poucos. Transformar as escolas em suas práticas e culturas tradicionais e burocráticas – as quais, por meio da retenção e da evasão, acentuam a exclusão social – em escolas que eduquem as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento cultural científico e tecnológico que lhes assegure condições para fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo, exige esforço do coletivo da escola – professores, funcionários, diretores e pais de alunos –, dos sindicatos, dos governantes e de outros grupos sociais organizados. (...) Todavia, não é menos certo que os professores são profissionais essenciais na construção dessa nova escola. Entendendo que a democratização do ensino passa pela sua formação e sua valorização profissional, suas condições de trabalho, pesquisas e experiências inovadoras têm apontado para a importância do investimento no desenvolvimento profissional dos professores. O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores».

Apesar das mudanças realizadas no sistema público de educação, por via de ações e reformas implementadas pelas políticas governamentais, o acesso da maioria da população a um sistema educacional público de qualidade ainda é um longo e complexo caminho a percorrer. Nas palavras de Gentili (2008, p. 38):

«Assim, mesmo que os sistemas educacionais tenham vivido uma profunda transformação institucional, esta mudança só fez cristalizar um padrão histórico de discriminação escolar que consolida a tendência de que os pobres latino-americanos podem ter «direito» a permanecer alguns anos no sistema educacional, embora ainda estejam, como sempre estiveram, excluídos do direito a uma educação de qualidade que questione e enfrente o monopólio do conhecimento exercido por parte das minorias detentoras do poder político e econômico em nossas sociedades».

Em consonância com essa análise, Freitas (1999) destaca dois pontos cruciais advindos dessas discussões e defendidos pela maioria dos educadores sem, no entanto, se efetivarem como um compromisso social e político de relevância democrática. Como primeiro ponto, o autor aborda a implementação de uma política nacional global de formação de professores como condição de valorização do magistério e da melhoria da qualidade da escola e da educação públicas que atenda aos interesses da maioria de nossas crianças, jovens e adultos.

Evidencia-se, no entanto, que as políticas públicas estão ainda distantes de considerar o professor como o autor principal dos projetos educacionais, em geral definidos e elaborados de forma verticalizada. Nesse enfoque, o papel que cabe ao profissional da educação desempenhar é o de um coadju-

vante no processo de implementação dessas políticas, atuando nos bastidores apenas como um executor das tarefas determinadas pelos órgãos governamentais.

Benincá e Caimi (2004, p. 93) reforçam essa discussão ao afirmarem que «os gestores oficiais da reforma parecem ressuscitar a *teoria do capital humano*, cujo principal fundamento é considerar a educação como um investimento», com taxa de retorno expressa na forma de aumento da produtividade e reprodução ampliada do capital.

Em um sentido mais amplo, a partir da década de 90 do século XX, é de consenso da maioria dos pesquisadores que abordam as questões formativas dos educadores que esse processo deve ser uma constante no decorrer da vida profissional (SANTOS, 1995).

Os estudos sobre a formação de professores devem aliar as experiências acadêmicas e profissionais dos docentes com suas experiências pessoais, no sentido de captar como vão sendo construídos valores e atitudes em relação à profissão e à educação em geral.

### Referências bibliográficas

- ARROYO, M. G. Quem de-forma o profissional do ensino? **Revista de Educação AEC.**, Brasília, v. 14, n. 58, (1985), p. 7-15.
- BALZAN, N. C. Hei de vencer, mesmo sendo professor ou a introjeção da ética do dominador. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 14, n. 58 (1985).
- BENINCÁ, E. e CAIMI, F. E. (Org). *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2004.
- BRASIL. *Lei n. 5.692/1971, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 11 ago. 1971.
- CANDAU, V. M. F. (Coord.). *Novos rumos da Licenciatura*. Brasília: INEP, 1987.
- CANDAU, V. M. F. *A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. Em Aberto*. Brasília, 1982.
- ECKERT-HOFF, B. M.. *O dizer da prática na formação do professor*. Chapecó: Argos, 2002.
- FREITAS, H. C. L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas nacionais e o movimento dos educadores. **Revista Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68. Campinas (1999).
- FREITAS, H. C. L. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e estágios*. Campinas: Papyrus, 1996.

- GENTILI, P. *Desencanto e utopia: a educação no labirinto dos novos tempos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, (1999).
- PEREIRA, J. E. D. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.
- SANTOS, L. L. de C. P. Formação do(a) professor(a) e pedagogia crítica. In: FAZENDA, I. (Org.) *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 20. ed., São Paulo. Cortez/Autores Associados, 1998.
- SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

# **O PROCESSO DE QUALIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL**

**Maria João Mogarro**

e-mail: mariamogarro@gmail.com

(Universidade de Lisboa. Portugal)

Actualmente, a reflexão sobre a importância da formação de professores na sociedade portuguesa contemporânea é fundamental, em articulação com o papel que as instituições responsáveis por essa formação assumem. Aliás, estas instituições são marcadas pelos seus percursos de existência, encontrando as suas raízes em itinerários complexos e diversificados. Por seu lado, as situações problemáticas e os dilemas dos debates actuais são também inscritos no tempo longo e perspectivados como discursos que contêm muitos elementos presentes em outras polémicas do passado, tendo sido trazidos até nós para tecer os argumentos da actualidade. Este texto é um espaço de reflexão sobre a formação de professores para o ensino elementar, baseado na análise dos textos legais, que consagram as políticas educativas de formação, nos itinerários de escolas de formação que já foram objecto estudo e nos contributos dos actores educativos (professores, alunos) que viveram os processos de formação e produziram discursos plurais sobre o assunto. Deste modo, situa-se na convergência dos discursos do poder político, sob a forma de textos legais, dos discursos institucionais das próprias escolas e das vozes dos actores educativos.

## **A formação de professores em Portugal: um processo secular**

A formação de professores para o ensino primário ganhou uma importância crescente, em Portugal, a partir de 1862, com o início do funcionamento das escolas normais de Lisboa. Apesar de terem existido projectos anteriores, que não passaram de tentativas, sem concretização efectiva e continuada, o ensino normal institucionalizou-se com a criação da Escola Normal para o sexo masculino de Lisboa, com Regulamento de 1860, a qual foi depois instalada no Palácio dos Marqueses de Abrantes, em Marvila, e aí funcionou desde esse ano até 1881. No caso da Escola Normal de Lisboa para o sexo feminino, foi considerado adequado para a sua instalação, por apre-



sentar boas condições, o Recolhimento do Santíssimo Sacramento e Assumpção, situado no Calvário, em Lisboa, onde a Escola passou a funcionar a partir de 1866<sup>1</sup>. O funcionamento da Escola do Calvário decorreu com normalidade, mas sem grande brio, até 1881<sup>2</sup>. Um dos aspectos mais significativos, no caso específico desta escola, é a origem social das alunas, pois estas eram, em grande parte, provenientes de instituições asilares – entre 1866 e 1881, mais de metade das alunas eram originárias de asilos, conventos e orfanatos. O ensino normal representava para as jovens mulheres, no Portugal de finais de oitocentos, uma das raras formas de promoção social<sup>3</sup>.

O regime de internato foi outra dimensão que marcou a formação nestas duas escolas, durante os primeiros anos, promovendo a vida comunitária e o desenvolvimento de um verdadeiro «espírito de corpo», à semelhança das organizações militares e dos seminários diocesanos<sup>4</sup>. Esta orientação visava também a preparação para o exercício da profissão num mundo essencialmente rural e para uma vida de *sacerdócio laico* que comportava grandes sacrifícios e salários reduzidos.

A Escola Normal Primária de Lisboa para o sexo masculino abandonou o palácio de Marvila e ocupou novas instalações, em 1881, no Palácio de Santos, aí permanecendo até 1914. As duas décadas finais de oitocentos são marcadas pela expansão do ensino normal, com o aumento do número de alunos mestres. Neste contexto, serão instituídas em 1896 as escolas de habilitação para o magistério primário nas capitais de distrito do país, dando uma formação simplificada relativamente às escolas normais de referência (tradicionalmente, as de Lisboa, Porto e Coimbra) e com um carácter regional; estas escolas foram extintas em 1919, sendo designadas pelas populações locais como «escolas normais».

Um dos aspectos mais significativos deste período (1882-1902) é que a Escola Normal para o sexo feminino foi frequentada pelo triplo das alunas, relativamente ao número de alunos da escola homóloga para o sexo masculino, prefigurando a mutação sociológica de feminização do corpo docente<sup>5</sup>, que ocorreu subterraneamente e de forma invisível e se intensificou de forma esmagadora ao longo do século XX.

A Reforma de 1901 instituiu o diploma da Escola Normal como condição para ser professor primário, valorizando a formação adquirida e instituindo um marco significativo no processo de formação.

O ensino normal conheceu a sua fase de apogeu durante o período republicano (1910-1926), pela importância que foi atribuída à formação de professores, fundamental na concepção da educação como motor do desenvolvimento e progresso do país, assim como na construção do chamado Homem Novo – o cidadão republicano, culto e instruído, participante activo na vida política da nova nação que a República, laica e democrática, queria criar. Os professores eram os agentes desta política e as reformas republicanas do ensino normal, a partir da de 1911, reflectiram a preocupação

com a formação deste professor *novio*. Em Lisboa, a Escola Normal Primária para o sexo masculino passou para as instalações do edifício do Calvário, em 1914, no âmbito do processo de fusão com a sua congénere feminina e de concretização do regime de coeducação preconizado pelos republicanos. Este regime, a par da defesa da escola laica, foi uma das referências fundamentais da construção retórica da educação desenvolvida durante este período, fortemente influenciado pela Educação Nova. A concretização das reformas foi, contudo, muito lenta e só a reforma de 1919 foi concretizada, conseguindo-se então a transformação republicana do ensino normal e a criação das novas escolas normais. O símbolo maior do investimento republicano na formação de professores foi, na verdade, o monumental edifício da renovada Escola Normal de Lisboa, em Benfica, inaugurada em 1918. A República estava, contudo, já na sua fase de agonia.

Terminada a utopia republicana com a ditadura militar, em 1926 e depois com o Estado Novo, as escolas normais foram extintas em 1930 e substituídas pelas escolas do magistério primário. Face ao anterior ensino normal, estas entrariam em declínio nos anos trinta, sendo encerradas em 1936. Reabertas em 1942 e configuradas com um formato e uma organização completamente diferentes, correspondiam aos objectivos definidos pelo regime salazarista para a formação de professores<sup>6</sup>. Os valores fundamentais do regime eram a ordem e a autoridade, traduzidos na trilogia «Deus, pátria e família», os quais presidiam aos processos de formação e a escola constituiu um lugar de inculcação ideológica desses valores, com uma natureza profundamente nacionalista, conservadora e católica. Nas palavras de Salazar, a escola era «a sagrada oficina das almas» das crianças portuguesas e os professores deviam ser preparados para a missão de as educar adequadamente, dentro da ideologia oficial.

O Estado Novo arquitectou um perfil profissional dos professores, recuperando as dimensões de missão e sacerdócio, articuladas com o desempenho profissional e a condição social de meio-termo – um apóstolo da «verdadeira escola portuguesa», católica e nacionalista, na esteira das «gloriosas tradições» da pátria. Uma concepção de profissional, cuja actividade se encontrava no cruzamento de referências «ao magistério docente, ao apóstolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência» que deveriam caracterizar os funcionários públicos. Este perfil recuperava, em muitos aspectos, o perfil do professor oitocentista já definido no âmbito das primeiras escolas normais. O Estado Novo exerceu um forte controle sobre os professores, tal como acontecia sobre a população em geral e os funcionários públicos em particular.

Foi com a Revolução do 25 de Abril de 1974 que as escolas do magistério primário sofrem alterações profundas: passam de instituições do regime a lugares de referência para as inovações pedagógicas<sup>7</sup>. Um novo período se iniciou para as escolas do magistério primário, onde se podem distinguir duas fases – a da revolução (1974-1976) e a da normalização (1976-1978). Os de-

bates educativos e a conflitualidade, que eram aspectos dominantes na vida nacional, reflectiram-se também, durante a primeira fase, na vida das escolas de formação. As várias alterações aos planos de estudo e reestruturações curriculares – quatro planos de estudo, em quatro anos: 1974, 1975, 1977 e 1978 – reflectem essa agitação política e social e, depois, os caminhos da normalização. Os cursos de formação de professores eram então cursos médios profissionais.

### **A formação de professores do ensino elementar no ensino superior: o processo de qualificação**

Os conceitos fundamentais que presidiram à educação no período de normalização foram a eficiência e a afirmação da hierarquia. O Estado reconquistou o seu espaço de actuação, que perdera para a sociedade civil em 1974, e reassumiu o controlo do campo educativo, «definindo e limitando aquilo que poderia considerar-se como educação» e substituindo a política pelo planeamento<sup>8</sup>. Assim, o Estado restabelecia o seu domínio sobre a sociedade e, nesta perspectiva, a educação associava-se ao progresso, enquanto crescimento económico e construção de uma sociedade de natureza meritocrática moderna, onde a questão do direito à educação e da igualdade de oportunidades também estava presente. Para Portugal, a referência passava a ser constituída pelas democracias ocidentais e economicamente desenvolvidas, tendo como objectivo a integração do país no espaço europeu.

Operava-se assim uma inversão no rumo da sociedade e da educação portuguesa. Neste processo, as organizações internacionais tiveram uma influência decisiva – tal como a OCDE anteriormente (anos 60), também a CEE, o FMI e o Banco Mundial concederam a Portugal (nomeadamente ao sector educativo) os recursos financeiros e humanos necessários para concretizar este processo de normalização e reafirmação do Estado, no quadro de uma democracia formalmente consagrada.

Na intervenção dos organismos internacionais sublinha-se a sua função estabilizadora para a evolução da situação portuguesa, no sentido da democratização. O país necessitava de meios financeiros e humanos, que não tinha, e os organismos internacionais podiam fornecer-lhe esses instrumentos, ao mesmo tempo que definiam os parâmetros do desenvolvimento nacional<sup>9</sup>. Os organismos internacionais desempenharam um papel decisivo no processo de normalização, que teve os seus tradutores internos nas forças políticas que corporizaram a liderança do processo, com especial relevo para o Partido Socialista (PS) – que, aliás, foi acusado pelas organizações de esquerda de abandonar o socialismo – e depois o Partido Popular Democrático/Partido Social Democrata (PPD/PSD), que reorientaram a sua acção para o reforço do papel do Estado, da sua capacidade de decisão e de intervenção na sociedade civil. Paralelamente, iam-se anulando os efeitos do período anterior, que tinha sido dominado pela mobilização social e cultural

das associações e instituições populares (ou oficiais, mas em qualquer dos casos fortemente marcadas então pela acção dos diversos actores sociais nelas intervenientes) e pelo Partido Comunista Português (PCP) e outros partidos da extrema-esquerda.

Os empréstimos dos organismos internacionais, nomeadamente do Banco Mundial, foram acompanhados de orientações sobre a necessidade de aumentar a produtividade da força de trabalho nacional e preparar melhor os que entravam no mercado de trabalho. No campo específico da formação de professores, as peritagens, avaliações e relatórios destes organismos forneceram orientações decisivas, que alteraram, de forma profunda, o panorama deste campo do sistema educativo. Estas orientações, que fizeram parte dos relatórios emitidos sobre a república portuguesa por aquela organização internacional, em 1977 e 1978, integravam-se no projecto, largamente financiado pelo Banco Mundial, para a criação do ensino superior politécnico em Portugal, o qual passou a constituir um dos subsistemas do ensino superior com a responsabilidade de formar técnicos de nível intermédio.

Este projecto era também corporizado pelos dirigentes nacionais, numa perspectiva de diversificação e expansão do ensino superior que, aliás, se iniciara no período do ministro Veiga Simão, ainda em 1973<sup>10</sup>. Nas palavras de um dos responsáveis políticos que negociou os empréstimos concedidos a Portugal pelo Banco Mundial,

«Com a estabilização do sector educativo, que se processou a partir de 1976 com a entrada em funções do I Governo Constitucional, torna-se clara a intenção por parte dos responsáveis do sector de reequacionar toda a política do ensino superior, o que implicou a retoma do conceito de diversificação institucional que esteve na origem da criação do ensino superior politécnico (...)»<sup>11</sup>.

O novo grau de nível superior do sistema educativo começou por se designar ensino superior de curta duração, em 1977, e passava a integrar a formação de professores do ensino primário e dos educadores de infância<sup>12</sup>. Por um breve período se chamou assim, não chegando a ser implementado, pois em 1979 o ensino superior politécnico passou a ocupar esse espaço, sendo estabelecida a rede dos estabelecimentos escolares que o constituíram<sup>13</sup>, nomeadamente as escolas superiores de educação, que passavam a formar os profissionais para aqueles graus de ensino.

Os responsáveis pelo sector assumiam, assim, de forma clara, as orientações emanadas do Banco Mundial. Esta organização definia os objectivos da sua participação no projecto do ensino superior politécnico e apresentava, relativamente à formação dos professores, várias medidas, consagrando segmentos de formação diferenciados para os profissionais dos diversos graus de ensino. Os objectivos comuns eram «melhorar a pós-formação e as instalações para a formação de professores» e, no que respeitava à formação dos professores do ensino básico, preconizava a

«(...) preparação de um plano de formação de professores que tome em conta as necessidades do sector (...)

(...) substituição das instituições de formação de professores do ensino primário existentes, por institutos regionais de formação de professores em menor número, novos e melhor apetrechados para o ensino primário e ciclo preparatório»<sup>14</sup>.

O último plano de estudos das escolas do magistério, de 1978, foi também o último a ter âmbito nacional, aplicando-se a todos os cursos de formação de professores para o ensino básico. Nos programas respectivos remetia-se para a necessidade de preparar os professores segundo os princípios constitucionais, em referência a um ensino básico universal, obrigatório e gratuito, para que a sua acção desenvolvesse nos alunos «capacidades para a realização de projectos de vida responsável, tendente à construção de uma SOCIEDADE DEMOCRÁTICA, logo mais justa»<sup>15</sup>, e no respeito por valores como a cooperação, a autodeterminação e a perspectiva universalista.

Estava-se perante um modelo de educação que se desenhava de forma adequada à aproximação ao mundo europeu, às democracias parlamentares e pluralistas e à participação de Portugal nos organismos internacionais ocidentais, embora sem esquecer a sua vocação universal.

Esta plano de estudos de 1977-1978 consagrou as ciências da educação, cuja afirmação tinha sido contínua desde 1974 e permanecia o núcleo forte do currículo, apesar das oscilações conjunturais, contemplando também a componente de Organização, Administração e Legislação Escolares, assim como a disciplina de Metodologia e Técnicas Pedagógicas. Por seu lado, a Matemática, as Ciências da Natureza e a História e as Ciências Sociais integraram a área da experiência e a língua materna surgiu como Português e Literatura Infantil, compondo, com as outras expressões (visual, musical, dramática, física e desportiva), a área das expressões e comunicação<sup>16</sup>. Esta foi a última reestruturação curricular que as escolas do magistério conheceram, no que se referia aos cursos de formação de professores do ensino primário, pois o seu fim e a criação das escolas superiores de educação transferiu para estas novas instituições de ensino superior a capacidade de definirem os seus próprios currículos de formação, desde que respeitando as normas gerais estabelecidas pelo Ministério da Educação.

Articulados com os relatórios do Banco Mundial, os textos legais sobre esta matéria corporizaram a decisão do governo português de reconverter as escolas do magistério primário em escolas diferentes, de grau superior<sup>17</sup>, o que viria a implicar a extinção daquelas. A apresentação e defesa do projecto das escolas superiores de educação (ESE), que as substituíam, sublinhava que se tinha tido em consideração os projectos e estudos de organizações internacionais e «contou com a colaboração de pessoas implicadas nesses projectos e com a experiência de formação de professores em Portugal»<sup>18</sup>, nomeadamente no âmbito da acção que vinha sendo desenvolvida pelas escolas do magistério primário. Reforçava-se ainda a perspectiva de que as novas instituições

de formação de professores se inseriam numa «medida de economia de recursos humanos e técnicos e de validade pedagógica»<sup>19</sup>.

Por outro lado, os docentes das escolas do magistério primário, nomeadamente os que haviam defendido o projecto educativo da fase revolucionária de 1974-1976, denunciavam a marginalidade em que estas instituições (e os seus professores) tinham sido mantidas, não sendo chamadas a pronunciar-se sobre a sua transformação. Chegava-se ao ponto de denunciar «o carácter flagrantemente sigiloso e não democrático que tem rodeado todo o processo de reconversão das Escolas do Magistério Primário»<sup>20</sup>, num exemplo da conflitualidade que se mantinha entre o estado, que se afirmava e demonstrava capacidade de decisão, e a sociedade civil que mantinha os debates sobre as questões pedagógicas, embora sem influenciar de forma decisiva a esfera do poder político.

Nas dificuldades imediatas, identificadas pelos responsáveis do projecto das escolas superiores de educação, salientava-se que em Portugal existiam «poucos ou nenhuns professores com o perfil adequado à docência nas ESE»<sup>21</sup>, pelo que a formação de um corpo docente qualificado era uma das condições para o sucesso das novas instituições de formação de professores. Uma formação que colocava desafios às universidades portuguesas que poderiam fornecê-la (embora não fosse uma área para que estavam tradicionalmente vocacionadas) ou que implicava uma solução exterior ao ensino superior nacional, implicando o «(...) ‘estrangeiramento’ do núcleo inicial de professores das ESE»<sup>22</sup>. Os novos professores das novas escolas superiores de educação, recrutados por concurso entre os docentes do ensino básico, tiveram a sua formação (ao nível de mestrado em educação) maioritariamente nos Estados Unidos da América (Boston) e em França (Bordeaux), iniciando depois o funcionamento destas escolas, cujos quadros de pessoal docente passaram a integrar. Um número reduzido desses professores foi formado na Universidade do Minho.

Importa salientar que as ESE apenas receberam os professores efectivos dos quadros das escolas do magistério primário, que se situavam na meia centena no final da década de setenta<sup>23</sup>, e cujo lugar no quadro das ESE se extinguiria automaticamente quando se aposentassem. Outros professores das antigas escolas do magistério que passaram para as escolas superiores de educação foram seleccionados por estas mesmas instituições, em igualdade de condições com outros eventuais candidatos.

Interessadas na sua afirmação institucional, como entidades do ensino superior, as escolas superiores de educação deixaram bem claro que não eram meras operações de cosmética das antigas escolas do magistério primário. A afirmação da sua identidade específica passava pela ruptura com as anteriores instituições de formação, criando uma imagem de inovação e de prestação de uma formação de nível superior que devia implantar-se de forma sólida junto das comunidades regionais em que estavam inseridas.

Para além do número reduzido de docentes que transitaram, por força de lei, das escolas do magistério primário para as escolas superiores de educação, à medida que as primeiras fechavam porque as segundas entravam em funcionamento, as novas instituições (institutos politécnicos e escolas superiores de educação) receberam o património e demais serviços, assim como os direitos e obrigações, das escolas do magistério primário. À sua guarda e responsabilidade ficaram os arquivos e a documentação que possibilitam a reconstrução da memória da formação de professores em Portugal, tal como se configurou durante mais de um século, e da cultura pedagógica que a essa formação andou associada, ao longo das várias fases porque essas escolas passaram.

A excepção a este panorama ocorreu em localidades onde foram criadas as novas universidades portuguesas, como Aveiro, Minho e Évora, onde os cursos ministrados pelas escolas do magistério primário foram integrados em estruturas educativas criadas nas próprias universidades. Curiosamente, as escolas do magistério das principais cidades, como Lisboa, Porto e Coimbra, não foram integradas nas universidades respectivas, mas passaram a Escolas superiores de educação, integradas na rede do ensino superior politécnico. Estas eram também as escolas com mais história, identidade simbólica e património. A existência de um sistema binário de ensino superior em Portugal e o facto da formação de um mesmo tipo de professores e de educadores se dispersar por um e outro dos seus ramos (na universidade em Aveiro, Minho e Évora; no politécnico, no resto do país) marcou inexoravelmente a evolução da formação inicial de professores para o ensino elementar e de educadores de infância ministrada em Portugal, nos últimos trinta anos. Cada instituição teve uma larga margem de liberdade para criar o seu plano de estudos e organizar o processo de formação, conduzindo a uma significativa dispersão, neste campo.

## Conclusão

Durante a sua existência, as escolas do magistério primário estiveram fortemente vinculadas aos regimes políticos vigentes. Elas foram, no século XX, consideradas instrumentos privilegiados da política educativa salazarista; foram também um dos símbolos mais fortes da educação socialista que, no processo revolucionário em curso (PREC), entre 1974 e 1976, se quis edificar em Portugal. O seu fim foi ditado pelas organizações estrangeiras, já na fase normalização e funcionamento regular, pois novas instituições trariam mais financiamentos internacionais para instalações, equipamentos e formação de pessoal das escolas que então se implementavam. O processo da progressiva extinção das escolas do magistério primário marcou o encerramento de um ciclo na formação de professores e na cultura pedagógica portuguesa.

Nos anos 80 do século XX, o processo gradual de substituição destas instituições pelas escolas superiores de educação, integradas nos institutos

politécnicos, e pelas universidades, significou que os cursos de formação de professores do ensino básico e de educadores de infância passaram a conferir diplomas de ensino superior, bacharelatos (3 anos) e depois licenciaturas (4 anos). Mais recentemente, no âmbito do processo de Bolonha, a legislação promulgada (2007) passou exigir que a formação profissional de professores, de todos os níveis de ensino não superior, seja obtida com cursos pós-graduados de mestrado, elevando assim o patamar de qualificação dos docentes. Foi um longo percurso no processo de formação, mas que representou nos últimos anos uma qualificação superior da formação de professores.



**Notas:**

<sup>1</sup> MOGARRO, Maria João. «A formação de professores do ensino primário». In PINTASSILGO, Joaquim; MOGARRO, Maria João; HENRIQUES, Raquel Pereira *A formação de professores em Portugal*. Lisboa, Edições Colibri, 2010, pp. 11-35; 63-87; 111-120; 139-141.

<sup>2</sup> NÓVOA, António. *Le Temps des Professeurs - Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)* (2 vols.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987, p. 448.

<sup>3</sup> MOGARRO, Maria João; MARTINEZ, Sílvia A. Unprotected girls and teacher training in Portugal in the second half of the 19<sup>th</sup> century. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, Vol. 45, N<sup>o</sup> 1-2, 2009, pp. 179-190.

<sup>4</sup> LEITE, Luiz Filipe. *Do ensino normal em Portugal*. Coimbra, Imprensa da Universidade, 1892.

<sup>5</sup> NÓVOA, António. *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto, Edições Asa, 2005.

<sup>6</sup> MOGARRO, Maria João. *A formação de professores no Portugal contemporâneo – a Escola do Magistério Primário de Portalegre* (2 Vols.). (Tese de Doutoramento). Cáceres, Universidad de Extremadura, 2001.

<sup>7</sup> As alterações registadas nas escolas estavam cobertas pelo Despacho conjunto n.º 64/74, de 31 de Outubro, que invocava a legislação de 1967 (Decreto-lei n.º 47.587, de 10 de Março de 1967) que permitia ao ministro da tutela determinar ou autorizar experiências pedagógicas.

<sup>8</sup> STOER, Stephen R. *Educação e mudança social em Portugal, 1970-1980. Uma década de transição*. Porto, Edições Afrontamento, 1986, p. 64 e segs.

<sup>9</sup> Idem, p. 227 e segs.

<sup>10</sup> Decreto-lei n.º 402/73, de 11 de Agosto. *Diário da República*, I Série. Com este documento legal eram criadas novas universidades, os institutos politécnicos e as escolas normais superiores.

<sup>11</sup> GRILO, Eduardo Marçal. «O Sistema Educativo» in REIS, António (coord.). *Portugal – 20 anos de democracia*. Lisboa, Círculo de Leitores, 1994, pp. 415.

<sup>12</sup> Decreto-lei n.º 427-B/77, de 14 de Outubro. *Diário da República*, I Série, n.º 238.

<sup>13</sup> Decreto-lei n.º 513-T/79, de 26 de Dezembro. *Diário da República*, I Série, n.º 296.

<sup>14</sup> Relatório do Banco Mundial (1977 e 1978), citado por STOER, Stephen R. ob. cit., pp. 236 e 231.

<sup>15</sup> «Introdução» in *Escolas do Magistério Primário, Programas*. Ministério da Educação e Investigação Científica/Direcção Geral do Ensino Básico, 1977, p. 1-2.

<sup>16</sup> Mapa Anexo ao Despacho n.º 157/78, de 30 de Junho de 1978, do Ministro da Educação e Cultura. *Diário da República*, I Série, n.º 160, de 14 de Julho de 1978.

<sup>17</sup> Despacho n.º 326/79, de 6 de Abril, do Ministro da Educação e Investigação Científica. *Diário da República*, II Série, n.º 101, de 3 de Maio de 1979. Anteriormente precedido pelo *Plano para a Racionalização da Formação de Professores do Ensino Primário e Preparatório* (MEIC, 1978), este despacho de 1979 designava uma comissão para estudar a reconversão das escolas do magistério primário e das escolas normais de educadores de infância em escolas superiores de educação. A partir de então vários textos legais referem a futura extinção das escolas do magistério primário (por exemplo, Despacho n.º 68/80, de 26 de Junho; Despacho n.º 43/81, de 19 de Agosto; Portaria n.º 265/82, de 12 de Março).

<sup>18</sup> RAU, Maria José. «O projecto das escolas superiores de educação». *Seminário sobre formação de professores. 9-10 de Novembro de 1979*. Separata da *Escola – Revista do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa*, 1980, p. 52.

<sup>19</sup> Idem, p. 53.

<sup>20</sup> MATOS, Manuel. «Situação actual das escolas do magistério primário». *Seminário sobre formação de professores. 9-10 de Novembro de 1979*. Separata da *Escola – Revista do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa*, 1980, p. 51.

<sup>21</sup> RAU, Maria José. ob. cit., p. 58.

<sup>22</sup> Idem, p. 59.

<sup>23</sup> Quadro III do *Documento Base para a elaboração do diploma de reconversão das escolas do magistério primário e das escolas normais de educadoras de infância em escolas superiores de educação*. Lisboa, Ministério da Educação e Investigação Científica, 1979 (policopiado).

## LA INFLUENCIA DEL '68 EN LA ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA ESTATAL

Celia Montes Montañez

e-mail: celiamm58@yahoo.com.mx

(Universidad Autónoma de Zacatecas. México)

Las formas de registrar el pasado mexicano tomaron nuevos senderos bajo el impacto de *la revolución cultural de 1968* que marcó el inicio de una nueva etapa no solo en el tiempo histórico sino también en la historiografía. ¿Por qué fue precisamente hacia 1968 cuando se revaloró la escritura de los procesos históricos del país?

Antes de responder la pregunta, asumimos que la Historia como conocimiento del pasado, también se torna en una «resurrección imaginaria»<sup>1</sup> de lo social pretérito que busca una explicación satisfactoria de este (aunque se admita de manera provisional)<sup>2</sup> según las circunstancias de diversa índole que influyen en la definición de los contenidos históricos.

Al margen de una explicación axiológica y las razones del historiador, el hecho es que los pueblos voltean desesperadamente al pasado solo en épocas en que parecen atentar contra ellos; la sabiduría histórica se impone a las comunidades humanas como saber útil y necesario en épocas de sacudimientos y malos augurios, de incertidumbre o cambio de destino<sup>3</sup>. Cuando una sociedad enfrenta conflictos, sucumbe a la necesidad de acudir a la historia para redescubrirla o reinventarla. Es entonces cuando desafiados por el vacío de poder, los revolucionarios (los que intentan cambios), buscan en el pasado los modelos propicios de su acción<sup>4</sup>. Los revolucionarios del '68 impulsaron cambios de largo alcance, uno de ellos (aunque no estuvo en la agenda de sus pronunciamientos) fue la escritura de la historia nacional.

Por las condiciones críticas en el ámbito social y político de México en el ocaso de los años sesenta, se presentó la necesidad de alimentar la historia colectiva justo cuando la historia regional que estaba en formación buscaba despojarse de la connotación política para contrarrestar los impulsos centralizadores<sup>5</sup> que representaba y sigue representando la historia nacional. Sin embargo, debemos reconocer que en nuestro país la tendencia a mostrar

nuevas visiones del pasado y de apertura a campos diferentes tiene sus raíces en las décadas de 1940 y 1950 ya que durante esa época se generaron condiciones que posibilitaron una nueva producción historiográfica<sup>6</sup>. A partir de entonces, la historia regional se colocó en una de las principales ramas de la historiografía mexicana que se ha nutrido de varias corrientes interpretativas durante las últimas décadas<sup>7</sup>.

La rebelión de 1968, pues, alimentó la escritura de las historias colectivas y regionales donde los protagonistas de la historia general de México, debieron interactuar con quienes a su vez, representaban al México agrario, provinciano, priísta y tradicional. En otras palabras, se construyó una nueva interpretación de la historia nacional diferida a los propios ritmos sociohistóricos de las distintas regiones del país.

La nueva perspectiva historiográfica se anidó en la revolución cultural de 1968 que no se circunscribe a lo que conocemos como el movimiento estudiantil trágicamente reprimido en nuestro país; en este movimiento no sólo participó la comunidad de estudiantes, también lo hicieron mujeres, obreros, trabajadores de distintas procedencias laborales, cuadros intelectuales de universidades e instituciones académicas y de investigación, entre muchos otros. La pluralidad de participantes dejó claro que se trataba de un descontento generalizado, pero también un síntoma de riesgo para el sistema hegemónico en el poder. Y, en este contexto, lo trascendente de la historiografía post-1968 radica en el hecho de que se empieza a escribir «una historia divergente, una historia que daba lugar a varias historias; tantas como espacios identificables política, cultural, social y geográficamente podían distinguirse»<sup>8</sup>.

No obstante, la historia regional fue muy cuestionada en sus albores debido a la reticencia de los historiadores oficialistas y del propio Estado que la consideraban como un atentado a la «identidad nacional» negando también la posibilidad de que las regiones mexicanas tuvieran su propia historia desligada de los marcos nacionales. En contraposición al cerco historiográfico impuesto por el Estado, en la década de los sesenta y setenta surgieron aportaciones importantes y destacadas que pusieron en evidencia la existencia de historias locales y regionales que rompían con la visión lineal y homogénea de la historiografía nacional y oficial. Su historia, por consecuencia, se había manifestado de forma discordante con la historia nacional que aún se enseñaba en las escuelas oficiales o se divulgaba en los libros de los historiadores<sup>9</sup>.

En un principio, por lo menos en las décadas de 1960 y 1970, la mayoría de estas historias regionales se referían al proceso y desarrollo del movimiento revolucionario de 1910 y trataban de demostrar que este se manifestó de diferentes maneras y no con la misma intensidad en todo el territorio nacional, no representó un solo ideal, y que, cada grupo en las distintas regiones del país, tuvo sus propias demandas. La obra pionera en la producción historiográfica regional es *Pueblo en vilo*, de Luis González González que influyó en otras producidas en los años setenta<sup>10</sup> que rompieron

con la interpretación oficial y nacional de la revolución mexicana porque presentaron sus historias desde la perspectiva de las regiones y las diferentes maneras en que las sociedades participaron o no en la lucha armada o en la creación del México posrevolucionario<sup>11</sup>. Pero, detrás de esta obra histórica que en su conjunto mostró las particularidades del movimiento revolucionario del '10, estuvo Enrique Florescano quien según el testimonio de un historiador zacatecano fue el precursor de las historias estatales sobre la Revolución mexicana:

«lo que yo sé, lo que me consta nada más es que quien se interesó por la bibliografía primero y luego por la documentación de la Revolución Mexicana, fue ese maestro de historia económica famosísimo (...) ¡Florescano! (...) fue el primero en 1972. A mí me envió una carta diciendo que todo lo que hubiera sobre la Revolución Mexicana que le dijera por favor. Él fue, no fue otra persona, ya después otros dijeron que ellos, tal vez... pero él fue el primero»<sup>12</sup>.

En este contexto, lo que se inicia en 1968 no es únicamente historia regional en contraposición de la historia nacional, también se despertó la preocupación por que se conformaran centros de investigación histórica (el único que existía como tal era el de Veracruz). La rectoría de la UNAM propuso a los egresados de la Facultad de Filosofía y Letras (en su mayoría residentes del D.F) que fueran originarios del interior del país que salieran a los estados a conformar fondos de investigación histórica, «hacia falta gente de provincia que le interesara los libros, los documentos, la historia, el pasado»<sup>13</sup>. De acuerdo con Martínez Assad, se trató de «toda una corriente que se propuso revisar las hipótesis más socorridas sobre la historia contemporánea de México»<sup>14</sup>.

## Los libros de texto de historia estatal

La nueva tendencia historiográfica estimuló los cauces institucionales para que la iniciativa surgida con anterioridad sobre la elaboración de libros de texto con historias estatales, llegara a su concreción. Por la relevancia de la versión que al respecto proporciona Cuauhtémoc Esparza Sánchez, historiador-autor del libro de texto *Zacatecas. Suelo metálico bajo las nopaleras. Monografía estatal* (1982) dirigido a los niños de nivel primaria, a continuación presentamos una historia de los libros de texto de historia estatal.

El sacerdote potosino Rafael Montejano y Aguiñaga, después de haberse especializado en Biblioteconomía, regresó de Europa a su tierra natal y ahí,

«se dedicó a revisar la historiografía y a sacar humildemente unos trabajos muy pequeños, a escribir sobre personajes, sobre historiadores, literatos, poetas, de todo [...] Él trabajó sobre historia, no sobre historia religiosa, trabajó sobre historia para recuperar libros de los Estados, recuperar los documentos que el gobierno nunca hizo caso, ya que los archivos estatales y municipales estaban por los suelos»<sup>15</sup>.

En 1969, el padre Montejano, a través de algunos maestros de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM convocó a una reunión en San Luis Potosí con el propósito de trabajar sobre la bibliografía existente en los Estados. De este encuentro,

«surgió un equipo integrado por el propio Montejano representando a San Luis Potosí; Israel Cavazos Garza por Nuevo León; el ingeniero Villarelo por Coahuila; Juan Fidel Zorrilla por Tamaulipas (...) también la bibliotecaria de Hostin, Texas que aceptó trabajar aquí en México porque ella nació en Camargo, Tamaulipas, y yo, por Zacatecas. Entonces empezamos a trabajar primero sobre cosas de conocer la bibliografía. No era hacer libros de texto»<sup>16</sup>.

Así fue como nació un grupo representativo de seis regiones del país, se propusieron rescatar el pasado histórico del abandono en que se encontraba:

«no había fondos estatales, nunca los hubo, luego de ahí se pasó a la posibilidad de los archivos, los documentos, que cada Estado tuviera un archivo, que ese archivo no fuera nada más un montón de papeles muertos sino que se clasificaran y se pusieran en vigencia para que la gente los aprovechara igual que los libros»<sup>17</sup>.

De los encuentros de aquel grupo independiente interesado en conformar centros de documentación histórica en la zona noreste del país, surgió la propuesta de hacer libros de texto con historias estatales por parte del abogado tamaulipeco Juan Fidel Zorrilla:

«él lo dijo primero en una reunión de San Luis Potosí, lo repitió en Saltillo, lo repitió en Matamoros, lo repitió en Monterrey, lo repitió en León, donde quiera lo repitió: «debemos hacer un libro de texto para los niños, que sea esa nuestra mayor contribución (...) y él fue el que lo propuso, pero venían de México, del Colegio de México, de la Universidad, de la Ibero, de la Secretaría de Educación Pública. Venían a oír, a oír, a oír...»<sup>18</sup>.

Y, aquella iniciativa que tal vez hubiera sido auspiciada por su propio autor intelectual por tratarse de un «hombre sumamente inteligente que hizo mucho dinero en negocios agrícolas en Tamaulipas», fue capitalizada por otro personaje que estaba muy bien relacionado con el ámbito institucional,

«el maestro Luis González y González del Colegio de México y otros fueron los que se aprovecharon (...) no fue Luis González, el primero fue Juan Fidel Zorrilla. El maestro Luis González que yo aprecié mucho, que fuimos grandes amigos, él aprovechó, porque él supo cómo. En México ya habían fundado el Colegio de Michoacán, entonces él sabía por dónde sacar dinero, y entonces fue cuando le propuso esto al licenciado Solana para hacer los libros de texto. Y aceptaron. (...) A nosotros nos mandaron llamar de la Secretaría de Educación Pública y (...) pues el licenciado Solana, el señor Ministro de Educación, quería que se trabajara en los libros de texto estatales, pero el que nos mandaba en esto era Luis González»<sup>19</sup>.

Desde nuestra perspectiva, la coyuntura política articulada con la historiográfica, concretó la escritura de historias estatales dirigidas a los niños

de las escuelas primarias del país. Aquí, resulta pertinente recalcar que los libros estatales en su origen, se deben a una iniciativa particular, de gente interesada en difundir la historia de sus Estados. Hasta ese momento, no existía ningún condicionamiento del gobierno de la República para que se contara una historia «oficial», es decir, sujeta a lineamientos nacionales, a una línea ideológica impuesta desde arriba. A pesar de ello, los contenidos de esos libros no rompieron con la tendencia de forjar los nacionalismos según los criterios oficiales. Y, tampoco reflejan una revisión notable de las hipótesis tradicionales sobre la independencia de México. A la Revolución, sí introducen otros elementos de historia social y cultural. Nos referimos de manera concreta a los libros de texto de historia de México y de historia de Zacatecas auspiciados por la SEP para el nivel de primaria durante la segunda mitad del siglo XX y lo que va del XXI.

Sin embargo, debemos reconocer que la producción de historias estatales, por lo menos en Zacatecas, incorporan las innovaciones que encontramos en la historia regional: el rescate de la historia de los vencidos, de aquellos que en la historia nacional y oficial no aparecían, de los que a través de sus luchas y su participación en la sociedad habían logrado marcar la historia y el eventual desarrollo histórico de su región o localidad, por consiguiente de la nación; no nos referimos únicamente a personajes sobresalientes, lo que significaría ocuparse únicamente de los caudillismos que usualmente encontramos en las regiones mexicanas, también se incluyen a los integrantes de la comunidad en general y a sus acciones en conjunto. Esta otra forma de estudiar las regiones -influenciada por *Annales*-<sup>20</sup> aquí en Zacatecas, se refleja en obras publicadas también durante los años sesenta y setenta. Algunos de los autores representativos son Matías de la Mota Padilla<sup>21</sup> Emilio Rodríguez Flores<sup>22</sup>, José G. Montes,<sup>23</sup> Fidencia Berúmen<sup>24</sup> y Cuahtémoc Esparza Sánchez<sup>25</sup>. De este último exponente de la historiografía estatal, mencionamos que la obra que escribió pensando en enseñar su historia a los niños zacatecanos (aunque se publicó años después), fue concebido durante el proceso de transición historiográfica generado a raíz de la revolución cultural de fines de la década de los años sesenta.

## Conclusiones

El surgimiento de la historia regional desde sus comienzos se contrapuso a un tipo de historia que exaltaba héroes, batallas y acontecimientos de envergadura nacional y global, con validez para toda la sociedad mexicana y para los espacios locales y regionales, por lo general, impuestos por la interpretación «oficial» del poder del Estado. La independencia, la reforma, el Porfiriato, la revolución y la contemporaneidad, como periodos de la evolución histórica del país, se habían convertido en etapas lineales, homogéneas y únicas de la evolución de la sociedad entera y del país en su totalidad, olvidando las peculiaridades o el grado de participación de las características o

espacios regionales y locales. Así, en gran medida, las interpretaciones nacionales y oficiales de la historia contribuyeron a la formación de una «identidad nacional» que aglutinó al Estado en cada momento de la historia, lo que llevó a la negación o interpretación superficial de los procesos experimentados en las diferentes provincias de nuestro país<sup>26</sup>.

Como afirmamos al inicio de este trabajo, la producción historiográfica de las décadas sesenta y setenta evidencia esfuerzos por superar los enfoques predominantes en la escritura de la historia nacional. Con base en estos elementos, podemos deducir que el surgimiento de los libros de texto de historia estatal, como los libros de texto de Ciencias Sociales, producidos por la Reforma Educativa (1970-1976) instrumentada durante el gobierno de Echeverría, responden a los nuevos enfoques historiográficos que rompieron con los nacionalismos sustentados en la Revolución mexicana, y aunque conservaron la visión lineal y homogénea de la historiografía nacional oficial en los contenidos que debían mostrarse en las aulas escolares de las escuelas primarias del país.

Tlaltelolco aniquiló un proyecto de continuidad en la modernización de México desde la perspectiva económica, pero no así en el ámbito educativo. Se derrumbó aquella oferta de una sensibilidad política y social monolítica asida a moldes vacíos de la unidad nacional y a la veneración aldeana de los símbolos patrios, empeñada en servir como paraguas ideológico a una realidad de signo opuesto, desnacionalizadora y dependiente, en rápida transculturización neocolonial, extraordinariamente sensible a las causas y a los símbolos que le fueron contemporáneos. Los jóvenes del sesenta y ocho opusieron a las versiones nacionalistas tradicionales (del siglo XIX) y revolucionarias (del XX) nuevos símbolos identitarios: a los esfuerzos oficiales del régimen en turno por apropiarse de las vestiduras de Morelos y Juárez hasta entonces ornamentos discursivos infalibles y ahora imposibles de reencarnarse o reactualizarse, los estudiantes opusieron en sus manifestaciones al Ché Guevara y las consignas del mayo francés; a la responsable y servil unidad callista de toda la pirámide política en turno, la huelga estudiantil opuso a la autoridad que se estaba desafiando el Consejo Nacional de Huelga, con el que era imposible «negociar» sin interminables consultas a la base. La represión de 1968 con la masacre de Tlaltelolco fueron respuestas sedimentadas en el pasado que a su vez, recogían las pulsaciones del porvenir. Se gestaba otro país y otra sociedad; sin embargo, a la fecha no ha sido posible resolver el lastre de los viejos expedientes de manipulación y control.

Con todo, la del sesenta y ocho no fue una crisis estructural que pusiera en entredicho la existencia de la nación. Por lo menos en las aulas escolares, se sigue alimentando y promoviendo el nacionalismo a través de la enseñanza de la historia y sus libros de texto. La crisis de 1968 fue, sobre todo, y sigue siendo, una crisis política, moral y psicológica; una crisis de valores que sacudió los añejos alardes triunfalistas de la élite en el poder.

Durante la crisis y después de ella, en la historiografía nacionalista, la independencia de México resultó ilesa. Nada cambió la percepción de que este hito histórico constituye la forja de la nación. La Revolución de 1910 que había distraído el nacionalismo sustentado en el movimiento independentista, al ser comparada con otras revoluciones en su expresión nacional y extranjera, perdió contundencia en las siguientes proyecciones nacionalistas que debían construirse para su difusión en el sistema educativo mexicano.

Por último, la emisión de libros de texto de historia estatal, coincide con la época que generó una transformación de las sensibilidades y los imaginarios, es decir, de las formas de percibir al mundo, la sociedad y al individuo. La nueva apreciación de las realidades nacionales dejó su huella en estos libros cuyo discurso presenta una diferente simbología del héroe y el militar, de la patria y la nación.

## Bibliografía

- Aguilar Camín, Héctor, «Historia para hoy», en Carlos Pereyra, Luis Villoro *et al.*, *¿Historia para qué?*, México, Siglo XXI, 1980
- Berúmen, Fidencia, *Sesenta años de historia política de Zacatecas*, Zacatecas, Taller gráfico del Estado, 1974.
- Entrevista de Celia Montes Montañez a Cuauhtémoc Esparza Sánchez, 10 de mayo de 2010, Guadalupe, Zac., México.
- Esparza Sánchez Cuauhtémoc, Zacatecas. Suelo metálico bajo las nopaleras. Monografía estatal, México, Secretaría de Educación Pública, 1991.
- Florescano, Enrique «La influencia del Estado en la historiografía mexicana», en: *Siempre*, Suplemento la Cultura en México, núm. 759, 31 de agosto de 1976, México.
- Florescano, Enrique, *El nuevo pasado mexicano*, México, Ed. Cal y Arena, 1991.
- García de León, Antonio, «Los Annales en México: una reflexión», en *Eslabones*, núm. 7, México, 1994.
- Ibarra Romero, Antonio «La Historia como reconstrucción y disfrute: apunte sobre el ejercicio de la crónica e historia regionales. La necesidad colectiva del pasado como identidad», en *La Tarea, Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE*, México, 1990.
- López de la Mota Padilla, Matías Angel, *Historia del reino de la Nueva Galicia en la América Septentrional*, Guadalajara, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Universidad de Guadalajara, 1973.
- Martínez Assad, Carlos, «Historia regional. Un aporte a la nueva historiografía», en *El historiador frente a la historia, Corrientes historiográficas actuales*, Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM, México, 1992.



- Montes, José G., *Tlaltenango de Zacatecas. Geografía, historia, tradición y anécdotas*. México, Taller tipográfico Guerrero, 1972.
- Pérez Herrero, Pedro (comp.) *Región e historia de México (1700-1850)*. México, Instituto Mora/Universidad Nacional Autónoma de México, 1997.
- Rodríguez Flores, Emilio, *Compendio histórico de Zacatecas*, México, Ed. Del Magisterio «Benito Juárez»/Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, 2ª. ed., 1977.
- Serrano Álvarez, Pablo, «Historiografía regional y local mexicana, 1968-2000. Diversidad y pluralidad de tendencias», en *Diálogos Latinoamericanos*, núm. 5, *apud La Hemeroteca Científica en Línea en Ciencias Sociales*, México, 2000.
- Serrano Álvarez, Pablo, «Por los rincones de la historia nacional de México: la historia regional y su método», en Carlos Barros y Carlos Aguirre Rojas (eds.), *Historia a debate. América Latina*, Santiago de Compostela, HaD, 1993.
- Trabulse, Elías *Crítica y heterodoxia. Ensayos de historia mexicana*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 1991.

## Notas:

<sup>1</sup> El concepto es de Elías Trabulse, quien ha realizado algunos estudios que alcanzan el siglo XX; en ellos reflexiona acerca del valor de las crónicas coloniales para conocer «la vida, costumbres, mentalidad y hasta modo de hablar de los mexicanos del pasado». *Crítica y heterodoxia. Ensayos de historia mexicana*, p. 159.

<sup>2</sup> Antonio Ibarra Romero, «La Historia como reconstrucción y disfrute: apunte sobre el ejercicio de la crónica e historia regionales. La necesidad colectiva del pasado como identidad», en *La Tarea, Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE*, p. 1.

<sup>3</sup> Héctor Aguilar Camín, «Historia para hoy», en Carlos Pereyra, Luis Villoro *et al.*, *¿Historia para qué?*, pp. 147-148.

<sup>4</sup> Así, por ejemplo, la revolución francesa en la antigüedad romana, la bolchevique en la francesa, la china en la bolchevique, la cubana en sus héroes independientes, la mexicana en los suyos liberales.

<sup>5</sup> Pedro Pérez Herrero (comp.) *Región e historia de México (1700-1850)*, p. 9 (Introducción).

<sup>6</sup> Enrique Florescano, *El nuevo pasado mexicano*, p. 234.

<sup>7</sup> Fundamentalmente, porque cuenta con una gran riqueza de objetos de estudio y una amplia variedad de temas que brindan las fuentes existentes en los archivos locales o estatales o aún nacionales. Pablo Serrano Álvarez, «Historiografía regional y local mexicana, 1968-2000. Diversidad y pluralidad de tendencias», en *Diálogos Latinoamericanos*, núm. 5, *apud La Hemeroteca Científica en Línea en Ciencias Sociales*, p. 99.

<sup>8</sup> Carlos Martínez Assad, «Historia regional. Un aporte a la nueva historiografía», en AA.VV., *El historiador frente a la historia*, p. 121.

<sup>9</sup> *Idem*, p. 100.

<sup>10</sup> Entre los trabajos más representativos se encuentran *Zapata y La Revolución Mexicana* (que fue el primero en publicarse en 1968) de John Womack, y *Precursores intelectuales de la Revolución Mexicana de Coahuila*. A estas publicaciones se suman otros estudios regionales relevantes durante el mismo periodo, *La frontera nómada: Sonora y la revolución mexicana* de Héctor Aguilar Camín, *El agrarismo en Veracruz: La etapa radical (1928-1935)* de Carlos Martínez Assad, *El agrarismo radical en Veracruz* y *Caudillos culturales de la revolución mexicana* de Romana Falcón, entre otros.

<sup>11</sup> Pablo Serrano Álvarez, en «Historiografía...», en *Diálogos...*, p. 101.

<sup>12</sup> Entrevista a Cuahtémoc Esparza Sánchez, 10 de mayo de 2010, Guadalupe, Zac.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> Carlos Martínez Assad, «Historia regional...», en *El Historiador frente a la historia...*, p. 122.

<sup>15</sup> Entrevista a Cuahtémoc Esparza Sánchez.

<sup>16</sup> *Ibidem*.

<sup>17</sup> *Ibidem*.

<sup>18</sup> *Ibidem*.

<sup>19</sup> *Ibidem*.

<sup>20</sup> Nos referimos a los diversos enfoques que esta corriente francesa incluyó, entre ellos, el estudio de la historia social, la historia económica, la búsqueda de procesos de larga duración y la inserción de algunas regiones del país en espacios geohistóricos más amplios. Antonio García de León, «Los Annales en México: una reflexión», en *Eslabones*, núm. 7, p. 5.

<sup>21</sup> Matías Angel López de la Mota Padilla, *Historia del reino de la Nueva Galicia en la América Septentrional*.

<sup>22</sup> Emilio Rodríguez Flores, *Compendio histórico de Zacatecas*.

<sup>23</sup> *Tlaltenango de Zacatecas. Geografía, historia, tradición y anécdotas*.

<sup>24</sup> *Sesenta años de historia política de Zacatecas*.

<sup>25</sup> Entre sus obras se encuentran *Cinco cartas para un viajero (la voz de una ciudad)*, *Cuentos, leyendas y costumbres del antiguo Zacatecas*, *El corrido zacatecano*, y *Zacatecas. Enciclopedia de México*.

<sup>26</sup> Enrique Florescano, «La influencia del Estado en la historiografía mexicana», en: *Siempre*, Suplemento la Cultura en México, núm. 759, pp. IV-XI; *El nuevo pasado...*, *op. cit.*, pp. 157-158; y Pablo Serrano Álvarez, «Por los rincones de la historia nacional de México: la historia regional y su método», en Carlos Barros y Carlos Aguirre Rojas (eds.), *Historia a debate. América Latina*, pp. 37-48.



# FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE ITUIUTABA-MG: ESTUDO SOBRE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

**Lúcia Helena Moreira Medeiros de Oliveira**

e-mail: lhmmo@ufg@gmail.com

(Universidade Federal de Goiás – Campus de Jataí. Brasil)

**Maria Aparecida Augusto Satto Vilela**

e-mail: cidasatto@hotmail.com

**Vera Cruz de Oliveira Moraes**

e-mail: veracruzpedagogia@gmail.com

(Fundação Educacional de Ituiutaba. Brasil)

## Introdução

A história das instituições de ensino superior em Minas Gerais é a temática deste artigo que objetiva, especificamente, analisar a história da Fundação Universidade do Triângulo Mineiro, denominada Fundação Educacional de Ituiutaba desde 1973. Propôs-se investigar os dois primeiros decênios de sua existência que compreende a criação dos cursos de licenciatura, em 1970, até a criação, em 1986, do Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba (ISEPI) que aglutinou as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, Ciências Agrárias e Engenharia Elétrica.

O período de análise deste artigo se configura pela Ditadura Militar no Brasil e o início, nos anos 1980, da redemocratização, em que muitas mudanças relacionadas às questões sociais, econômicas e educacionais ocorreram. Em Ituiutaba, nesse período, ocorreu a gênese e a consolidação dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, História, Letras (Português-Inglês), Matemática e Pedagogia até a implantação do curso de Engenharia em Operações Elétricas, em 1979<sup>1</sup> e, posteriormente, a junção desses cursos em um instituto. A Fundação Educacional de Ituiutaba contribuiu para a formação de profissionais da educação no município sede e nas cidades da região, mudando o cenário educacional e cultural da cidade.

Com base no tema e no período delimitado, as perguntas que norteiam esta pesquisa são as seguintes: O que representou a criação da FEIT? Qual era a finalidade de se fundar uma instituição de ensino superior em Ituiutaba?

Qual foi sua função social no período analisado? Quais foram suas contribuições para o município e região? O que a instituição representou para os professores? Como a Ditadura Militar impactou as aulas e a universidade no período?

Selecionar a FEIT como objeto de estudo se deve a questões pessoais e profissionais, tendo em vista que, além de duas das autoras atuarem e uma ter atuado como professora dessa Instituição, elas são pesquisadoras da área de história da educação, com ênfase nos estudos sobre instituições escolares<sup>2</sup>.

Deve-se ressaltar que esta pesquisa contribui para os estudos em história das instituições, agregando conhecimento ao campo da história da educação, como já tem feito autores nacionais e internacionais<sup>3</sup>, dentre outros que tratam do assunto. É relevante frisar também que a realização desta pesquisa e a divulgação para a comunidade escolar e tijuicana justifica-se pela trajetória e relevância dessa Instituição de Ensino Superior, com base nas atividades que desenvolveu e desenvolve em prol da educação e da cultura, visto ter comemorado 40 anos de existência em 2010.

Nesse sentido, esta pesquisa contribuiu para reconstruir a história e recuperar as memórias da FEIT, utilizando-se da história oral como um dos dispositivos apontados pelos estudos sobre instituições escolares para validar a ideia de que a Instituição pesquisada foi relevante para a região do Triângulo Mineiro.

O acervo utilizado nesta pesquisa encontra-se no Centro de Memória e Arquivo Institucional - CEMAI dessa instituição e foi imprescindível para dar sentido histórico à análise da FEIT. Em se tratando de fontes, é importante ressaltar a reflexão elaborada por Sanfelice<sup>4</sup> em relação ao alargamento de sua concepção e essa nova visão permite ao historiador trabalhar também com fotos, filmes, cadernos escolares, livros didáticos, mobiliário escolar, plantas de prédios e outros materiais.

Compreendendo que as fontes encontradas são reveladoras e fundamentais para o entendimento da FEIT como formadora da sociedade do seu tempo, são significativas as reflexões de Lombardi<sup>5</sup> ao afirmar que «(...) as fontes são testemunhos que possibilitaram entender o mundo e a vida dos homens, todos os tipos de fontes que ajudem a entender o mundo dos homens e suas relações são válidas».

Com base nesse pressuposto teórico, de que tudo pode se tornar fonte, considerou-se importante analisar a legislação específica da instituição, bem como das bases legais nacionais, como a Lei n.º 5540/68 e a Lei n.º 5692/71. Inventariou-se o material do CEMAI, como as Legislações (Ato de criação n.º 2914/63, Decreto n.º 4640/65), o Estatuto e as Atas da Instituição (Ata da Eleição do Conselho Curador, realizada na Câmara Municipal em 1.º julho de 1968, dentre outras); e discursos realizados em eventos importantes da FEIT.

O levantamento e seleção das fontes possibilitaram identificar os temas mais recorrentes e as pessoas que fizeram parte das diversas instâncias dessa Instituição. A realização das entrevistas auxiliou na reconstrução de sua memória ao dar voz aos que contribuíram para a construção de sua história.

### **Estudo da FEIT: análise do referencial teórico sobre instituições**

Para análise da FEIT, privilegiaram-se as mais recentes reflexões teóricas produzidas sobre instituições escolares, as quais afirmam que investigações dessa natureza possibilitam a oportunidade de vislumbrar diferenciadas nuances sobre o papel da educação, representadas, principalmente, pela sua comunidade escolar. Nesse sentido, essa instituição teve um papel relevante no processo educacional do Triângulo Mineiro, preocupando-se não apenas com o âmbito escolar, mas também com ações culturais na sociedade tijuicana<sup>6</sup>.

Dessa forma, é importante entender as mudanças suscitadas a partir de sua criação, inserida no contexto político que passava o Brasil, impactado por um governo autoritário e centralizador<sup>7</sup> que limitava a participação social, cultural e política da população. Fundamentando-se em um aparato legal e institucional o período militar se constituiu por uma excessiva centralização do poder executivo que repercutiu em vários âmbitos da sociedade brasileira, por meio de um ideário que se enquadrava no modelo de segurança nacional e de produtividade. A educação também se destinou a atender esse modelo por meio de acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a agência norte-americana Agency for International Development (USAID). Outras ações realizadas no campo da educação foram instituídas por meio da Lei n.º 5692/71 que reformulou o ensino secundário e a 5540/68 que reestruturou o ensino superior, como assinalados no artigo 17 dessa lei<sup>8</sup>.

«Nas universidades e nos estabelecimentos isolados de ensino superior poderão ser ministradas as seguintes modalidades de cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente e tenham sido classificados em concurso vestibular;
- b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos diplomados em curso de graduação que preencham as condições prescritas em cada caso;
- c) de especialização e aperfeiçoamento, abertos à matrícula de candidatos diplomados em cursos de graduação ou que apresentem títulos equivalentes;
- d) de extensão e outros, abertos a candidatos que satisfaçam os requisitos exigidos».

A criação dos cursos de pós-graduação nesse período contribuiu, apesar da repressão aos canais de informação, para a formação de muitos pesquisadores que tiveram relevância no processo de abertura política iniciado ao final da década de 1970 e consolidado com a redemocratização iniciada a

partir de 1986. No bojo dessa conjuntura nacional é que criou-se a FEIT, evidenciando, assim, a importância de se estudar sua gênese.

A relevância dessa instituição de ensino superior foi confirmada no trecho da ata de eleição do presidente da mesma em 1.º de julho de 1968<sup>9</sup>, quando o representante do governador do Estado de Minas Gerais, dr. Eurico Andrade Pereira, ao fazer seu discurso, citou Rui Barbosa:

«A ideia da universidade não se reduz em sua realização objetiva à concentração de um certo e determinado local de três, quatro ou cinco estabelecimentos de instrução superior. Deve ser a tradução da síntese do saber, ligadas entre si as partes integrantes de cada uma das instituições de que ela se há de compor e relacionadas estas umas com as outras, de modo que constituam um todo harmônico, animado do mesmo espírito e tendendo ao mesmo fim».

Ao entrecruzar essa fonte com os dados quantitativos encontrados evidencia-se a importância da Instituição, tendo em vista o significativo número de alunos matriculados em alguns cursos de Licenciatura durante o período de 1973 a 1979, que indicam a sua contribuição na formação de professores<sup>10</sup>.

Tendo em vista essa conjuntura, foi necessária a criação de instituições de ensino superior que formassem professores, diminuindo o quadro geral de docentes desqualificados. Para a análise da FEIT e seu papel nesse cenário, foram fundamentais os estudos sobre instituições escolares, sobretudo, aqueles que se propõem fazer sua reconstrução histórica, admitindo que a história de toda instituição necessita ser idealizada, dada sua durabilidade<sup>11</sup>. Desse modo, entendeu-se que a existência de 40 anos de FEIT convalidou essa afirmação, tendo em vista o destaque que a mesma alcançou nesse período.

É relevante entender, nessa perspectiva, como as instituições se consolidam e materializam essa fortaleza; pela grandiosidade de seus prédios e instalações, juntamente com seus materiais didático-pedagógicos e currículos que são os sustentáculos do trabalho pedagógico<sup>12</sup>. A esse respeito também evidenciam-se as mais recentes reflexões de Bufo e Nosella<sup>13</sup> ao afirmarem que:

«É importante ressaltar que o estudo sobre a vida na escola enfoca o interior da instituição, considerando o prédio e as instalações, alunos, professores, administradores, saberes escolares, currículos, disciplinas, livros didáticos, métodos de ensino, normas disciplinares, clima cultural (organização, manifestações, publicações, realização de eventos, etc) pontuando as datas das informações».

Ao se verificar a importância da FEIT é imprescindível registrar e preservar a memória de seus autores, principalmente os ex-professores e ex-alunos, tendo em vista que a mesma foi construída pelas ações desses sujeitos, dentro de um determinado contexto histórico, social, político e econômico. Dessa forma, recorreu-se aos referenciais teóricos para interpretar os depoimentos colhidos, que foram considerados instrumentos de pesquisa que há muito vem sendo utilizados em diversos tipos de investigação, tendo em vista que a história oral é tão antiga quanto a própria história<sup>14</sup>.

Por meio desse entendimento é que se pode afirmar que uma investigação dessa natureza só poderá ser tecida entre a memória e o arquivo, conforme anuncia Magalhães<sup>15</sup>: «Uma história construída da (s) memória (s) para o arquivo e do arquivo para a memória, intentando uma síntese multidimensional que traduza um itinerário pedagógico, uma identidade histórica, uma realidade em evolução, um projecto pedagógico».

A compreensão do projeto pedagógico da Fundação, no período da ditadura militar, pressupõe entender os relatos como imprescindíveis para explicar as relações desse projeto com as questões políticas e sociais do período e seus desdobramentos nas questões educacionais. Essa questão é perceptível no depoimento de Faria<sup>16</sup>, professora do curso de Pedagogia, ao se referir às disciplinas trabalhadas, às leituras e discussões propostas nos anos iniciais dos cursos da FEIT:

«Os professores: Terezinha Samora (Psicologia); Dr. Eurico Andrade Pereira (Estudos dos Problemas Brasileiros); Paulo Fortunato (Filosofia); Dr. José Vitor Sobrinho (Estudos dos Problemas Brasileiros em substituição a Dr. Eurico) Esta disciplina fazia parte da grade curricular de todos os cursos, na 1ª série. Os alunos faziam trabalhos em grupo, individuais, aconteciam as apresentações de trabalhos, leituras de livros. Lembro de um fato interessante: pedi a leitura de um livro (de Celso Furtado) que o marido de uma das alunas não deixou dizendo que o livro não podia ser lido pelo fato de estar no regime militar e poderia dar problema».

Diniz<sup>17</sup>, professor do curso de Matemática, em relação à Ditadura Militar relatou em seu depoimento que:

«Normas Federais impediam manifestações tanto de professores quanto de alunos. Os D.A.s não tinham autonomia. Todos os cargos eram por indicação superior, não havendo eleições. Introduziram Educação Moral e Cívica como justificativa do Estado de Exceção. Havia pelo menos um espião em cada sala de aula. Quer mais?».

Verifica-se pela afirmação do docente de Matemática, que o período foi marcado, não só nas grandes cidades brasileiras, por vigília e controle de discentes e docentes, refreando o papel destinado à instituição de ensino superior como espaço de estímulo à consciência e atuação política; Entretanto, segundo a professora do curso de Ciências Biológicas, «Os alunos da época não se envolviam com nenhuma atividade política»<sup>18</sup> e não houve iniciativas nesse sentido.

Nas investigações sobre instituições, os depoimentos de discentes e docentes, especificamente, contribuem para a recuperação da memória dos sujeitos que em algum momento da história participaram do contexto educacional ora investigado. Nesse sentido, recorreu-se aos depoimentos orais para historiar a Fundação Educacional de Ituiutaba e suscitar nas pessoas mais velhas, que não ocuparam cargos de destaque na Instituição, mas estavam envolvidas no processo, as lembranças guardadas na memória a seu respeito, sua finalidade, seus objetivos, sua relevância, seus matizes, bem como



trazer à tona o cotidiano escolar, a partir das práticas pedagógicas utilizadas, do currículo, das relações sociais e culturais existentes.

Cumprir notar que parte dos depoimentos estão repletos de representações e memórias contraditórias que, interpretados com o novo olhar da historiografia, possibilitam aproximar as pesquisadoras ao clima e contexto escolar da instituição investigada. Fundamentando-se nessa perspectiva, os depoimentos que se seguem apresentam essas memórias contraditórias a respeito do cotidiano das aulas, das atividades, das avaliações, das relações entre os alunos. Carvalho<sup>19</sup>, discente da primeira turma do curso de Pedagogia, afirmou que as alunas eram maduras e comprometidas:

«Era uma turma de 40 alunas e quase todas atuavam na educação, o que caracterizava como uma turma madura, exigente em relação aos conteúdos apresentados pelos professores. Algumas diretoras da escola, outras professoras em um ou dois turnos.

As alunas quase em sua totalidade residentes em Ituiutaba, à exceção de duas de Monte Alegre: Helena Guerra e Regina Paes Leme. Ambas frequentavam menos as aulas, mas eram aplicadas e recebiam ajuda das colegas que frequentavam diariamente, emprestando-lhes o material das aulas frequentadas».

No mesmo depoimento apresentou outra visão dessa sala, demonstrando a diversidade dos grupos, afirmando que foi «Importante lembrar que a turma apelidou o grupo do fundo, na lateral direita, de ‘turma da caixa escolar’, cujas alunas chegavam atrasadas e saíam mais cedo, durante as aulas, não participavam muito do entusiasmo da turma»<sup>20</sup>. E ainda, que «Havia também aquelas alunas que não admitiam que seus colegas ‘tirassem’ nota maior que elas. Quando isso acontecia pediam revisão de prova, em especial na disciplina de Sociologia. Também não aceitavam nota inferior a 8,5. Eram as sábias da sala»<sup>21</sup>.

Os depoimentos enfatizam como a sala de aula se organizava, evidenciando os diversos grupos existentes, visto que a turma não tinha, em seu conjunto, os mesmos interesses e propósitos em relação ao curso e nem possuía a mesma maturidade como a própria aluna afirmou.

Em relação a outros cursos, evidenciam-se, segundo os relatos, atitudes diferentes por parte dos alunos. Uma docente do curso de Letras destacou que «havia muito compromisso em relação às provas e trabalhos - quase todos os alunos já atuavam como autodidatas e acompanhavam todas as aulas com grande interesse»<sup>22</sup>.

Encontrou-se nas respostas percepções diferentes sobre a participação e o envolvimento dos alunos nas atividades propostas, demonstrando que o curso superior não teve o mesmo significado para todos que o cursaram.

Cabe destacar que existem ainda outras fontes valiosas em informações que, entrecruzadas a outras, possibilitam dar um significado muito profundo às instituições. O estudo das instituições educativas é um fenômeno relativa-

mente recente e sua análise só tem verdadeiro sentido se o pesquisador conseguir entrelaçar todas as dimensões do cotidiano escolar, sem a redução do pensamento e do fazer educativo ao tecnicismo.

Utilizando-se da mesma perspectiva teórica para o estudo da FEIT, é relevante a análise criteriosa das diretrizes, programas, planejamentos, estatutos/regulamentos de cada curso oferecido no período investigado, pois os mesmos contribuíram para compreender o papel e a intenção dessa instituição. Ao analisar o quadro curricular específico do curso de Pedagogia nos anos de 1970 a 1973<sup>23</sup>, observou-se que o mesmo foi estruturado por meio dos significativos fundamentos das Ciências da Educação, responsáveis pela formação sólida das alunas, possibilitando-as alcançar êxito na área educacional, exercendo cargos relevantes em Ituiutaba e região.

Considera-se importante, nesse sentido, compreender as práticas pedagógicas, as ações efetivamente elaboradas em cada um dos cursos oferecidos pela FEIT, mediante as quais se realizam as aprendizagens consolidadas, entendidas como incorporação do ideário pedagógico, definindo-se a identidade dos sujeitos e da instituição e seus respectivos destinos de vida<sup>24</sup>.

Ressalta-se que a análise da FEIT foi feita a partir da tríade – materialidade, representação e apropriação – seguindo análise de Saviani<sup>25</sup> ao interpretar as reflexões teórico-metodológicas de Magalhães<sup>26</sup>: a) materialidade, a FEIT em seu aspecto físico, equipamentos, material didático, estrutura organizacional; b) representação, o sentido atribuído ao papel que a FEIT desempenhou, envolvendo a memória, as tradições, o planejamento das ações, os modelos, os estatutos, o currículo, o ideário; c) e apropriação, por meio das práticas pedagógicas, as aprendizagens construídas, produzidas em função da identidade dos sujeitos, dos alunos e o seu destino social.

Segundo depoimento de Diniz<sup>27</sup>, a criação da FEIT ocorreu porque:

«A quase totalidade dos professores de Ituiutaba e região não tinham curso superior e os que tinham não eram habilitados a serem professores, então a abertura dos cursos de licenciatura da FEIT foi um marco na história cultural da cidade e região, permitindo aos professores leigos da época se habilitarem como professores».

Dessa forma, a docente confirma como foi significativo o trabalho da Fundação para o desenvolvimento do processo escolar de Ituiutaba e região e, ao mesmo tempo, caracteriza o perfil das turmas, evidenciando os papéis sociais que os alunos desempenhavam.

## Considerações Finais

A análise da história da Fundação Educacional de Ituiutaba, no período de 1970 a 1986, permite compreender sua gênese que se configurou pela criação de cursos destinados à formação de professores e que, pelos dados levantados, contribuíram para elevar o índice dessa formação em nível supe-

rior. Desse modo, os discentes formados pela Instituição passaram a atuar nas áreas de Ciências, Matemática, Letras (Português e Inglês), História e Pedagogia atenuando o quadro de professores leigos do sistema escolar mineiro e, porque não dizer, brasileiro.

A FEIT representou, em vista disso, segundo Carvalho<sup>28</sup>, «a semente do desenvolvimento sonhado» por quem a idealizou e teve, no período, uma contribuição ímpar para o cenário educacional brasileiro. A importância do estudo de sua gênese e a configuração dos primeiros decênios de sua existência favorece a compreensão do que é a Fundação Educacional atualmente. Ela é uma instituição comprometida com a formação humana, que busca desenvolver os discentes nos aspectos intelectual, cognitivo e afetivo, preparados para enfrentar o século XXI, sobretudo acompanhar as transformações tecnológicas, científicas, educacionais do mundo globalizado e atender ao mercado atual.

Com base nas informações apresentadas, bem como da apresentação dos dados atuais da FEIT verifica-se que existem muitos aspectos que merecem atenção, visto que se contou aqui apenas uma parte de sua história, pois há muito a ser dito, analisado e investigado. Pelo exposto, conclui-se que a análise histórica dessa instituição contribui para o estudo da história das instituições escolares de ensino superior, como os trabalhos desenvolvidos por Franco e Morosoni (2009)<sup>29</sup>, Cunha (2007)<sup>30</sup> e Noronha (1998)<sup>31</sup>, dentre outros, pois ainda são inócuos os estudos sobre essa temática específica.

## Notas:

<sup>1</sup> Os cursos de Ciências Biológicas, História, Letras (Português, Inglês e respectivas literaturas), Matemática, Ciências - Licenciatura de 1.º Grau e Pedagogia (sede) – Licenciatura foram criados pelo Decreto n.º 66.602, de 20/05/1970. O curso de Engenharia Elétrica (Bacharelado) foi autorizado pelo Decreto n.º 83.130, de 05/02/1979. FONTE: Estatística fornecida pela Secretaria Geral/FEIT, 2009.

<sup>2</sup> A escolha desse foco de pesquisa justificou a participação de duas pesquisadoras no Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Universidade Federal de Uberlândia – NEPHE/UFU, grupo que se dedica entre outros enfoques, a desenvolver pesquisas e estudos das instituições escolares no Triângulo Mineiro. É importante frisar, também, a participação de uma das autoras no grupo de pesquisa História da Educação Brasileira – HISTEDBR/UNICAMP, no qual as produções tem ressaltado as instituições escolares laicas e confessionais, na perspectiva do materialismo histórico dialético. Destaca-se, ainda, que a outra pesquisadora, doutora do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, é vinculada à linha de pesquisa Escola e Cultura: História e Historiografia da Educação que tem realizado produções significativas sobre a temática por meio de uma análise que se fundamenta, precipuamente, pela história cultural.

<sup>3</sup> FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UPF, 2000. BUFFA, Ester. Os estudos sobre instituições escolares: organização do espaço e propostas pedagógicas. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. et al (org). Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. Campinas: Associados, 2007. BUFFA, Ester. Os estudos sobre instituições escolares: organização do espaço e propostas pedagógicas. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. et al (org). Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. Campinas: Associados, 2007. BUFFA, Ester. Os estudos sobre instituições escolares: organização do espaço e propostas pedagógicas. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. et al (org). Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. Campinas: Associados, 2007. SANFELICE, José Luis. História, instituições escolares e gestores educacionais. Revista HISTEDBR On line, Campinas, n. especial, ago. 2006. HISTEDBR (2008) Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/doc1\_10html>. Acesso em: 24 abr. 2008. SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In NASCIMENTO, Isabel Moura (org). In: Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados, 2007. SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In NASCIMENTO, Isabel Moura (org). In: Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados, 2007. LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Fontes, História e Historiografia da educação. Campinas: Associados, 2004. LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Fontes, História e Historiografia da educação. Campinas: Associados, 2004. NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org). Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Associados, 2007. MAGALHÃES, Justino. Contributo para História das Instituições Educativas: entre a memória e o arquivo. [S.l.: s.n.], 1996. MIMEO. NÓVOA, António. As organizações escolares em análise. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992. MORAES, Vera Cruz de Oliveira. Tudo pela Pátria: a história do Instituto “Marden” (1933-1945). 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004. OLIVEIRA, Lúcia Helena Moreira Medeiros de. Educação Scalabriniana no Brasil. 209. 240f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

<sup>4</sup> SANFELICE, José Luis. Idem.

<sup>5</sup> LOMBARDI, JOSÉ Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Fontes, História e Historiografia da educação. Campinas: Associados, 2004. p.156.

<sup>6</sup> A palavra tijuana é utilizada como sinônima de ituiutabana que indica pessoa nascida em Ituiutaba. O termo se refere ao rio Tijuco que denomina a cidade, pois Ituiutaba, em indígena, significa “Cidade do rio Tijuco”.

<sup>7</sup> Ver CUNHA, Luís Antonio; GÓES, Moacyr de. O Golpe na Educação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. GHIRALDELLI Jr., Paulo. História da Educação. São Paulo, Cortez, 1990. HILSDORF, Maria Lucia Spedo. História da educação brasileira: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

<sup>8</sup> BRASIL. Lei n.5540, de 28 de novembro de 1960. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm). Acesso em: 18 fev. 2012.

<sup>9</sup> ELEIÇÃO DO PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO TRIÂNGULO MINEIRO, 1968, Ituiutaba. Ata. Ituiutaba: Cartório de 2.º ofício, 1968. Folha 5.

<sup>10</sup> O curso de Ciências (Licenciatura de 1.º Grau), no período de 1976-1979 possuía 152 alunos, o de Ciências Biológicas no período de 1973-1979 possuía 101 alunos, o de Letras (Português e Inglês), entre 1973-1979, possuía 292 alunos e o de Pedagogia (incluindo a partir de 1977 a habilitação em Supervisão Escolar de 1.º e 2.º Graus), no mesmo período, possuía 226 alunos. Assim, os cursos de licenciatura, entre 1973 a 1979, totalizaram 771 alunos. Fonte: Estatística fornecida pela Secretária Geral/FEIT, 2009.

<sup>11</sup> SANFELICE, José Luis. História das Instituições Escolares. In NASCIMENTO, Isabel Moura...[et al], (orgs.). Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados, 2007.

<sup>12</sup> SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In NASCIMENTO, Isabel Moura (org). In: Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados, 2007.

<sup>13</sup> BUFFA, Ester; NOSELA, Paulo. Instituições Escolares: porque e como pesquisar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p.68.

<sup>14</sup> THOMPSON, P. A voz do passado - História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p.45.

<sup>15</sup> MAGALHÃES, Justino. Contributo para História das Instituições Educativas: entre a memória e o arquivo. [S.l.: s.n.], 1996. MIMEO. p.61.

<sup>16</sup> FARIA, Sonia Correa. Depoimento colhido por Vera Cruz de Oliveira Moraes em 23 jul.2009.

<sup>17</sup> DINIZ, Julmar de Oliveira. Depoimento colhido por Maria Aparecida Augusto Satto Vilela em 27 jun. 2011a.

<sup>18</sup> DINIZ, Rosa Maria Guerra. Depoimento colhido por Vera Cruz de Oliveira Moraes em 27 jun. 2011b.

<sup>19</sup> CARVALHO, Helena Theresa de Moura. Depoimento colhido por Vera Cruz de Oliveira Moraes em 23 jul.2009.

<sup>20</sup> Ibidem.

<sup>21</sup> Ibidem.

<sup>22</sup> VALENTINE, Irene Corrêa. Depoimento colhido por Maria Aparecida Augusto Satto Vilela em 29 jun. 2011.

<sup>23</sup> FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE ITUIUTABA. Histórico Escolar da Fundação Educacional de Ituiutaba. Ituiutaba, 1986.

<sup>24</sup> SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In NASCIMENTO, Isabel Moura (org). In: Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados, 2007.

<sup>25</sup> Ibidem, p.25.

<sup>26</sup> MAGALHÃES, Justino. Contributo para História das Instituições Educativas: entre a memória e o arquivo. [S.l.: s.n.], 1996. MIMEO.

<sup>27</sup> DINIZ, Rosa Maria Guerra. Depoimento colhido por Vera Cruz de Oliveira Moraes em 27 jun. 2011b.

<sup>28</sup> CARVALHO, Helena Theresa de Moura. Depoimento colhido por Vera Cruz de Oliveira Moraes em 23 jul.2009.

<sup>29</sup> FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília Costa. Educação Superior e Modernidade: o pensamento veiculado na Revista Educação Brasileira. Disponível em: < <http://www.anped11.uerj.br/> >. Acesso em: 06 ago.2009.

<sup>30</sup> CUNHA, Luiz Antonio. A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas. São Paulo: Unesp, 2007.

<sup>31</sup> NORONHA, M. O. História da Educação: sobre as origens do pensamento utilitarista no Ensino Superior brasileiro. Campinas: Alínea, 1998.

## NORMALISMO RURAL MEXICANO EN LOS AÑOS CINCUENTA. DE REGRESO AL PRESENTE

Sergio Ortiz Briano

e-mail: sortiz\_50@hotmail.com

(Escuela Normal Rural «Justo Sierra Méndez», Cañada Honda, Aguascalientes. México)

A través de esta ponencia quiero compartir con ustedes algunas de las ideas desarrolladas a partir de una investigación más amplia titulada *Movimiento Estudiantil en el Normalismo Rural Mexicano. Del cardenismo a la apertura democrática. Una mirada desde Cañada Honda, Ags., 1920-1979*, misma que fue realizada en el marco del Programa de Doctorado en Historia 2007-2011 en la Universidad Autónoma de Zacatecas, México.

El eje de dicho trabajo es la conformación y fortalecimiento de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM); sin embargo, en esta ocasión sólo retomaré tres ideas que subyacen a este fenómeno. La primera involucra algunas de las características compartidas por los trabajadores de las primeras escuelas normales rurales y que, en medio de un ambiente de propensión socialista, pronto llegaron a significar una importante influencia para la conformación de la FECSM.

La segunda idea contempla los mecanismos implementados por los normalistas rurales con los que, además de responder a la política progresista del *cardenismo*, fueron conformando la paradoja de un estudiante que, mientras que por un lado se mostraba crítico y contestatario frente al gobierno, por otro lado empezaba a adoptar algunas prácticas propias del clientelismo revolucionario. Finalmente, frente a la amenaza que significaba el normalismo rural para el gobierno en el marco de las movilizaciones que se fueron gestando en la última parte de la década de los años cincuenta en la capital del país, se describe la injerencia del SNTE en la organización de estas instituciones para atemperar tanto la intervención del profesorado como las inquietudes estudiantiles en apoyo de dichas manifestaciones.

\* \* \*

Aunque durante el gobierno de Álvaro Obregón (1920-1924) fueron creadas las tres primeras normales rurales<sup>1</sup>, para el año de 1933 ya se reconocía la existencia de 23 entre Escuelas Regionales Campesinas, Centrales

Agrícolas y Normales Rurales<sup>2</sup>. Durante sus primeros años de existencia, un aspecto característico era que tanto los trabajadores como los profesores en su mayoría pertenecían al ala radical del magisterio. Pronto empezaron a tener una participación que sobrepasaría el trabajo escolar y del aula, al volcarse a las calles para exigir al Estado que les reconociera el derecho de organizarse para la defensa de sus «derechos humanos y de profesionales de la educación»<sup>3</sup>.

Los maestros de estas instituciones, que en su mayoría comulgaban con la ideología del Partido Comunista, tempranamente lograron establecer importantes relaciones con obreros y campesinos de algunas regiones del país en su oposición a las disposiciones oficialistas, ganándose con esto el calificativo de «peligrosos agitadores comunistas» por parte de las autoridades gubernamentales de los estados<sup>4</sup>.

En este contexto, tanto los acontecimientos generados como resultado del debate suscitado en torno al establecimiento de la educación socialista, como la influencia que significó la «política progresista del General Cárdenas [de] llevar adelante los postulados de la Revolución, [y la idea de] que los obreros, campesinos y las masas populares prosperan en agrupamiento de sus fuerzas (...)»<sup>5</sup>, favorecieron que los normalistas rurales empezaran a organizarse para conformar la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México a mediados de 1935. Una organización que les permitiría canalizar sus inquietudes para solicitar o exigir la atención de sus demandas ya no de una manera aislada sino a través de una representación nacional. Llegando a convertirse en una de las organizaciones estudiantiles con mayor participación política durante el siglo XX en México.

Con el surgimiento de la FECSM en 1935, la formación de maestros rurales en estas escuelas empezó a darse en dos vertientes; una, que atendía el aspecto académico y que dependía de las autoridades educativas, y otra correspondiente al aspecto político y que a partir de entonces se adoptó como responsabilidad de la dirigencia estudiantil. La presencia de la dirigencia estudiantil en la ejecución y vigilancia de las normas establecidas en el Código disciplinario fue permitiendo que la formación política adquiriera cada vez mayor importancia.

En este proceso, la formación política fue sufriendo transformaciones hasta resultar contradictoria con respecto de las aspiraciones de la escuela socialista, democrática, que durante las primeras décadas fue característica de estas escuelas precisamente por despertar un gran amor al trabajo de hombres y mujeres.<sup>6</sup>

Desde finales de los años treinta los normalistas rurales encontraron en la exigencia su estrategia para hacerse escuchar frente a las autoridades y resolver, no sólo aquellas necesidades referentes a las condiciones materiales de los edificios o las académicas, sino también las relacionadas con la asignación de plazas a los miembros de la dirigencia estudiantil quienes habían

aprendido a negociar haciendo uso del clientelismo revolucionario sustentado en una práctica del *me ayudo ayudando a los demás*.

Tanto la identidad como la fortaleza que con el paso del tiempo fueron adquiriendo los estudiantes pertenecientes a la FECSM, además de estar relacionadas con prácticas autoritarias encubiertas en un discurso democrático por parte de la dirigencia estudiantil, también se dio como resultado de ajustar los trabajos propios del internado de acuerdo con el régimen cooperativista y de realizar experimentos de producción colectivizada, junto con las facilidades y el consentimiento que desde sus primeros años de existencia les brindaron las autoridades educativas.

Además de haber apoyado al establecimiento de una medida de recaudación financiera para el sostenimiento de la feccsm<sup>7</sup>, desde los años cuarenta la propia Dirección General de Enseñanza Normal con «una resuelta actitud a favor del respeto para la libre actuación de las Sociedades de Alumnos»<sup>8</sup>, solicitó a los directores y maestros de estas escuelas que evitaran tomar participación en las decisiones de los estudiantes<sup>9</sup>.

Por otro lado, con la aplicación de los Estatutos de la FECSM y la implementación de actividades de estudio y análisis de documentos relacionados con el socialismo, las sociedades de alumnos se fueron constituyendo como centros de educación política. En este sentido, muchas de las actitudes de los normalistas rurales se fueron construyendo hasta arraigarse como consecuencia de una práctica cotidiana en su improvisación prolongada, lo que permitió inculcar en las nuevas generaciones una cultura que se convertiría más tarde en el blindaje para impedir que se adoptara una doctrina diferente al marxismo-leninismo<sup>10</sup>.

Respondiendo al planteamiento de Ágnes Heller, en el sentido de que además de los individuos que actúan de manera alienada a los acontecimientos cotidianos existen otros que actúan de manera reflexiva y crítica<sup>11</sup>, puede decirse que la FECSM no siempre ha existido como un organismo íntegro, en todo caso, a lo largo de su historia ha experimentado momentos de concomitancia y de ruptura en su interior, dejando al descubierto casos de estudiantes que actuando como críticos de sus propias sociedades de alumnos han cuestionado a la dirigencia estudiantil y ocasionado importantes escisiones.

Aunque desde su fundación en 1943 el Sindicato nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) empezó a tener injerencia en la organización y funcionamiento de la vida cotidiana de las normales rurales, no fue sino hasta finales de los años cincuenta cuando vivieron una presencia más determinante por parte de este organismo magisterial<sup>12</sup>.

Un antecedente importante de esta situación lo fue el hecho de que para el año de 1958, periodo en el que la lucha social y política en el Distrito Federal tuvo una mayor efervescencia, los normalistas rurales hicieron lo propio desde sus organismos de representación nacional hasta las comuni-



dades estudiantiles de todas y cada una de estas escuelas. Entre otras acciones, los estudiantes pertenecientes a la FECSM realizaron paros de actividades en diferentes fechas como respuesta a «la pasividad e indiferencia de las autoridades de Educación hacia los problemas que confrontan los estudiantes de las Escuelas Normales Rurales del país»<sup>13</sup>.

Frente a estas situaciones y haciendo gala de su poder institucional<sup>14</sup>, el SNTE tomó las riendas de la política interna de estas escuelas al nombrar como directivos a personas con otro perfil profesional y en el carácter de comisionados<sup>15</sup>. Además, con el argumento de «sacar al Sistema de la más dura de sus crisis»<sup>16</sup>, se propuso la implementación de medidas con las que además de erradicar las prebendas de las que gozaban tanto maestros como estudiantes pertenecientes a la FECSM, también se esperaba abatir los liderazgos existentes en estas escuelas. Una de éstas fue «quitarle a los alumnos sus banderas de agitación (...) y evitar agitaciones estériles e intromisiones de los empleados y maestros en los problemas estudiantiles»<sup>17</sup>.

Para conseguirlo, la representación sindical de la Especialidad de Escuelas Normales dejó sin efecto una disposición de la Dirección General de Enseñanza Normal que amparaba a muchos ex dirigentes de la FECSM quienes, por no contar aún con plaza, se encontraban comisionados en «varias escuelas anexas a las Normales Rurales»<sup>18</sup>. En este sentido, aunque se argumentaba que como aspirantes a ocupar plazas del Sistema les faltaba experiencia y capacidad, también se señalaba la importancia de que fueran retirados de estas escuelas debido a que seguían actuando como dirigentes estudiantiles, por lo que se consideraba que esta era «una forma inmoral de pervertir a la juventud y de transformar en botín la dirección nacional de una organización de trayectoria revolucionaria»<sup>19</sup>, como lo era la FECSM.

En realidad estas situaciones estaban relacionadas con los acontecimientos suscitados a partir de los primeros meses de 1956 cuando los maestros de primaria del Distrito Federal, integrantes de la Sección IX empezaron con la manifestación de inconformidades en contra de la dirigencia nacional del SNTE y en donde se tuvo la intervención de representantes estudiantiles de la FECSM. En esa ocasión el conflicto magisterial había surgido entre los maestros de esta sección sindical precisamente por haber cuestionado la autoridad y legitimidad del SNTE luego de que su dirigencia aceptó de las autoridades educativas un incremento salarial muy por debajo de lo que inicialmente se había solicitado<sup>20</sup>.

En este contexto, frente a la amenaza que significaban las normales rurales en cuanto a la posibilidad de formar maestros simpatizantes de estas inquietudes, apenas iniciado el año de 1958 el SNTE envió al Director General de Enseñanza Normal la «propuesta de una modalidad de trabajo [con la que pretendía] reducir al mínimo los problemas que con más frecuencia aquejan a las Escuelas Normales Rurales»<sup>21</sup>.

La dirigencia sindical también envió un documento al Comité Ejecutivo de la FECSM en el que hacía de su conocimiento las acciones emprendidas por esta administración sindical «para resolver los grandes problemas del Sistema, con la tendencia de elevarlo a planos superiores»<sup>22</sup>. Finalmente, y en lugar de atender a las necesidades planteadas por los estudiantes durante los últimos meses, el SNTE hacía hincapié en la necesidad de «delinear una política que tienda a conciliar los intereses del servicio educativo, del estudiantado, de los directores y de los empleados sobre bases de respeto a las esferas de competencia, a los reglamentos, a las disposiciones en vigor, a la dignidad profesional y al principio de autoridad»<sup>23</sup>.

Este marco serviría para que, bajo el discurso de la «familia revolucionaria»<sup>24</sup> y en lo que se advierte como el constante regreso al control de las instituciones, se iniciara ahora la injerencia de la Confederación de Trabajadores de México desde donde, un año más tarde, se promovería la postulación del Secretario General de la FECSM. Dando inicio a una nueva etapa en la vida de esta organización estudiantil al originarse la escisión más grande en la historia del normalismo rural en México.

## Fuentes

### Bibliográficas

- Ágnes Heller, «La teoría marxista de la revolución y la revolución de la vida cotidiana», en *La revolución de la vida cotidiana*. Ediciones Península. 3<sup>a</sup>. Ed. Barcelona, 1998.
- Arnaldo Córdova, *La formación del poder político en México*, Ediciones era, 29<sup>a</sup> ed., México 2008, p. 43.
- Fernando Solana y otros, *Historia de la educación pública en México*, México, sep fce, 1982.
- Fritz Glockner, *Memoria Roja. Historia de la guerrilla en México (1943-1968)*. Ediciones b.s.a. de c.v., México 2008.
- José Luis Aguayo Álvarez, *Escuela Normal Rural Saltaices Formadora de maestros.*, México, 2002.
- José Santos Valdés, *Profr. José Santos Valdés, Centenario de su natalicio 1905-2005, Obras Completas*. Tomo I, Educadores Democráticos de San Marcos, Zac., AC, 1982.

## Documentales

*Archivo General de la Escuela Normal Rural «Justo Sierra Méndez», de Cañada Honda, Ags.*

agenrjism, caja 22, 1938-1943, deanr, Sección Correspondencia, Circular # 7, *Relativa a cuotas de la fecsm*, 12 de junio de 1940.

caja 25, 1947-1948, Dirección General de Enseñanza Normal, Correspondencia, Circular h1-8-58, 23 de agosto de 1948.

caja 28, 1954-1957, *snte Propuesta de trabajo que beneficie a las normales rurales*, 15 de enero de 1958.

caja 28, 1954-1957, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Oficio número 316, *Insistiendo en la solución de los problemas que se mencionan*, 08 de enero de 1959.

caja 28, 1954-1957, *Informe del Representante Sindical de la Especialidad del 15 de marzo de 1956 al 19 de febrero de 1959.*

agenrjism, caja 29, 1957-1961, *snte Relativo a la superación del sistema en todos sus aspectos*, 31 de marzo de 1958.

caja 29, 1957-1961, Rodolfo Tamayo Martínez, *Informe de la semana de guardia del 28 de abril al 04 de mayo.*

*Estatutos, Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, fecsm.* «Capítulo i. Estatutos», Atequiza, Jal. 1984.

*Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Fondo, Departamento de Educación y Cultura Indígena, 1922-1923*

Ahsep, Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, *Memoria Relativa al Estado que guarda el Ramo de Educación Pública el 31 de Agosto de 1933.* Tomo ii. Documentos. Talleres Gráficos de la Nación. México 1933, pp. 113-116.

Hemeroteca Pública Universitaria de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

*Surco. Quincenal de Información y Doctrina.* Morelia, Michoacán. Número 12, 20-11-1937.

## Páginas electrónicas

Joel F. Gálvez Vivar/Pedro Guerrero Quiroz, «Datos históricos de las antiguas Normales Rurales. Siglo xx», en *plaza virtual buajuapan*, miércoles 20 de julio de 2005, Disponible en <http://pvhuajuapan.blogcindario.com/2005/07/00006-datos-historicos-de-las-antiguas-escuelas-normales-rurales-siglo-xx.html>, Obtenida el 12-03-2008.

## Notas:

<sup>1</sup> La Normal Regional de Tacámbaro, Michoacán, que inició el 22 de mayo de 1922 con 7 mujeres y 18 varones; una Normal Rural creada en 1922 en Rincón de Romos, Aguascalientes, misma que funcionó «con poco más de treinta alumnos de los dos sexos» sólo hasta 1925; y la de Molango, en el estado de Hidalgo, en 1923. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, en adelante AHSEP, FONDO SEP, Departamento de Educación y Cultura Indígena, 1922-1923, Expediente 1, *Se comunica la apertura de la Escuela Normal Rural en la Cabecera del Municipio de Rincón de Romos, Ags.*

<sup>2</sup> AHSEP, *Memoria Relativa al Estado que guarda el Ramo de Educación Pública el 31 de Agosto de 1933*. Tomo II. Documentos. Talleres Gráficos de la Nación. México 1933.

<sup>3</sup> José Santos Valdés, en «El movimiento sindical magisterial mexicano», en *Profr. José Santos Valdés, Centenario de su natalicio 1905-2005*, Obras Completas. Tomo I, Educadores Democráticos de San Marcos, Zac., AC, 1982, p. 218.

<sup>4</sup> *Ídem*, p. 215.

<sup>5</sup> Discurso pronunciado por un estudiante asistente al Tercer Congreso de Estudiantes Campesinos de la FECSM, 20-11-1937. En *SURCO. Quinquenal de Información y Doctrina*. Morelia, Michoacán. Número 12, pág. 4, 508-005-C-MORELIA, Universidad Michoacana. Hemeroteca Pública Universitaria, UMHPU.

<sup>6</sup> «Experiencia en las Escuelas Regionales Campesinas y en las Escuelas Normales Rurales», en *Profr. José Santos Valdés...Obras Completas*. Tomo I, pp. 103-112.

<sup>7</sup> AGENRJSM, CAJA 22, 1938-1943, DEANR, Sección Correspondencia, Circular # 7, *Relativa a cuotas de la FECSM*, 12 de junio de 1940. Como se puede advertir, además de las reproducciones clientelistas y corporativas, éste era un mecanismo para crear un aparato burocrático que habría empleado Portes Gil en Tamaulipas, y que más tarde pondría en práctica el Partido Nacional Revolucionario a nivel nacional cuando se decretó el pago obligatorio por los burócratas del último día de sueldo correspondiente a los siete meses terminados en 31. En Córdova, Arnaldo *La formación del poder político en México*. Ediciones Era, 29ª reimpresión, México 2008.

<sup>8</sup> AGENRJSM, CAJA 25, 1947-1948, Dirección General de Enseñanza Normal, Correspondencia, Circular H1-8-58, 23 de agosto de 1948.

<sup>9</sup> *Ídem*.

<sup>10</sup> *Estatutos, Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, FECSM*. «Capítulo I. Estatutos», Atequiza, Jal. 1984.

<sup>11</sup> Según Ágnes Heller, no hay sociedad que pueda vivir sin reproducción particular; pero tampoco hay hombre que pueda existir sin su propia autorreproducción. De esta manera se abren dos vertientes de comportamiento a partir de las cuales existe una vida cotidiana. Ágnes Heller, «La teoría marxista de la revolución y la revolución de la vida cotidiana», en *La revolución de la vida cotidiana*. Ediciones Península. 3ª. Ed. Barcelona, 1998.

<sup>12</sup> Debe aclararse que a partir de su creación, el SNTE empezó a tener una intervención destacada en la designación de funcionarios en puestos importantes de la secretaría de Educación Pública. En realidad se trataba de una práctica común desde el periodo de Cárdenas definida como alianza, mediante la cual «ciertos puestos públicos, curules, subsidios, prestaciones para obreros, tierras o créditos para los campesinos, se otorgan a cambio de actos de adhesión al Estado o de fidelidad para el régimen». En Arnaldo Córdova, *La formación del poder político en México*, Ediciones ERA, 29ª ed., México 2008, p. 43.

<sup>13</sup> Rodolfo Tamayo Martínez, *Informe de la semana de guardia del 28 de abril al 04 de mayo*, en AGENRJSM, CAJA 29, 1957-1961, 05 de mayo de 1958. Uno de estos paros se realizó el día 29 de abril y otro el 2 de mayo de ese año.

<sup>14</sup> «El poder institucional se vuelve autoritario en razón del conjunto institucional que lo conforma (...) Más que la eficacia del poder son sus dimensiones gigantescas e irresistibles las que promueven la conciencia autoritaria de las masas, y esas dimensiones las da la institucionalización del poder». En Arnaldo Córdova, *La formación del poder político en México*, Ediciones ERA, 29ª edición, México 2008, p. 61.

<sup>15</sup> En lo que aparece como un hecho contradictorio, los propios representantes de la Especialidad en el

SNTE habrían solicitado desde enero de ese año la regularización de empleados que teniendo la preparación de maestros normalistas urbanos titulados ocupaban plazas de otro tipo en el sistema y la cancelación de nombramientos como profesores a otros que según los dirigentes no contaban con la preparación necesaria. Ver también CAJA 28, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Oficio número 316, *Insistiendo en la solución de los problemas que se mencionan*, 08 de enero de 1959.

<sup>16</sup> También, CAJA 28, 1954-1957, *Informe del Representante Sindical de la Especialidad del 15 de marzo de 1956 al 19 de febrero de 1959*.

<sup>17</sup> *Ídem*.

<sup>18</sup> *Ídem*.

<sup>19</sup> *Ídem*.

<sup>20</sup> Junto con la opinión de que el motivo de este conflicto fue exclusivamente el reclamo hecho por un grupo de maestros a la dirigencia nacional del SNTE por haber aceptado el 14 por ciento en lugar del 30 por ciento de aumento al salario de los maestros, se encuentra otra que señala la exigencia de parte de los disidentes para que se desarrollaran elecciones democráticas dentro de las diferentes secciones del SNTE en el resto del país. Raúl Cardiel Reyes, El conflicto magisterial de 1956-1958, en «El periodo de conciliación...», en Fernando Solana y otros, *Historia de la educación pública en México*, México, SEP FCE, 1982, pp. 327-359 y Fritz Glockner, «1. La palabra revolución, sin que estén presentes los trabajadores». En *Memoria Roja. Historia de la guerrilla en México (1943-1968)*. Ediciones B.S.A. de C.V., México 2008, pp. 85-102, respectivamente..

<sup>21</sup> AGENRJSM, CAJA 28, 1954-1957, *SNTE Propuesta de trabajo que beneficie a las normales rurales*, 15 de enero de 1958.

<sup>22</sup> AGENRJSM, CAJA 29, 1957-1961, *SNTE Relativo a la superación del sistema en todos sus aspectos*, 31 de marzo de 1958, hoja 1.

<sup>23</sup> *Ídem*, 2.

<sup>24</sup> Fritz Glockner, en «La palabra Revolución, sin que estén presentes los trabajadores», en *Memoria Roja. Historia de la guerrilla en México (1943-1968)*. Ediciones B.S.A. de C.V., México 2007, pp. 85-103.

## EL BOLIVIANO JAIME ALFONSO ESCALANTE GUTIÉRREZ, PROFESOR DE MATEMÁTICAS EN LOS ESTADOS UNIDOS

Abdón Pari Condori

e-mail: [apari@usal.es](mailto:apari@usal.es)

(Universidad de Salamanca. España)

El profesor Jaime Alfonso Escalante Gutiérrez (1930-2010), nació en la ciudad de La Paz y trabajó en Bolivia como profesor de Matemáticas y Física por más de una década, sin embargo, al llegar a los Estados Unidos tuvo que empezar de cero, trabajó como muchacho de recados (busboy), cocinero y técnico en electrónica, mientras conseguía el grado en matemáticas y la credencial de enseñanza.

En 1974, Escalante se incorporó como profesor de matemáticas en *Garfield High School*, una escuela en el interior del Este de Los Angeles, California. Su éxito fue inmediato y espectacular ya que consiguió crear e implementar su Programa de Matemáticas Avanzadas. Organizó a un grupo de estudiantes que habían sido etiquetados con epítetos poco laudatorios por la sociedad, y transformó la imagen de la institución que estaba a punto de perder la acreditación en 1975, ubicándola en el cuarto lugar del ranking nacional en 1987 (Novak, 1993)<sup>1</sup>.

Esta escuela, estaba situada en un barrio bastante problemático, donde las drogas, las pandillas y la violencia eran sucesos de la vida diaria. A pesar de estos obstáculos, Escalante consiguió motivar a un grupo pequeño de estudiantes para tomar y aprobar el examen de Advanced Placement (AP) de cálculo. En 1982 los miembros del Servicio de Evaluación Educativa (Educational Testing Service), invalidaron las puntuaciones, creyendo que los estudiantes habían hecho una trampa. La mayoría de los alumnos volvieron a realizar el examen, y esta vez pasaron el 100% de los alumnos con mejores resultados, haciendo de Escalante un héroe educativo de Estados Unidos.

La experiencia de este profesor, fue motivo de inspiración de un libro: «Escalante: The Best Teacher in America» (Mathews, 1988)<sup>2</sup>, y una película «Stand and Deliver» (Menéndez y Musca, 1988)<sup>3</sup>. A mi entender, estos documentos no reflejan toda la experiencia del profesor Jaime Escalante, a pesar de que ya es un gran esfuerzo para hacer conocer su vida y obra.

Posteriormente el profesor Jaime Escalante recibió muchos reconocimientos. De diferentes Instituciones Académica y autoridades políticas. Pero en Bolivia, su país natal, no recibió ningún reconocimiento en vida de parte de las autoridades nacionales ni de las instituciones educativas. En Jaime Escalante se cumplió la frase : «nadie es profeta en su propia tierra». Y falleció el 30 de marzo de 2010, California, Estados Unidos.

### Jaime Escalante en Bolivia (1930-1963)

Jaime Escalante nació el 31 de diciembre de 1930 en la ciudad de La Paz, una ciudad situada a 3649 metros sobre el nivel del mar, que tiene la forma de un cañón al pie del nevado de Illimani denominado el protector de nuestra señora de La Paz. Fue hijo de una pareja de maestros de educación primaria: Sara Gutiérrez Valle y Zenobio Escalante Rodríguez. Sus padres fueron destinados a trabajar en la escuela del pueblo de Achacachi, provincia de Umasuyos, Departamento de La Paz. Escalante dice:

«Yo originalmente soy de La Paz. Mis padres eran profesores y ellos fueron destinados a la provincia Umasuyos cuya primera capital es Achacachi. Yo pasé mi infancia en Achacachi. Me crié prácticamente con los indios. Estuve más con los aymaras, porque mi tía tenía sus fincas y yo estaba más con ellos en las fincas. Yo no hablaba el castellano, no sabía el castellano, porque mi idioma original en cierto modo era el Aymara». (Escalante, 2007)<sup>4</sup>.

A pesar de haber nacido en la ciudad de La Paz, por motivos de trabajo de los padres, Jaime pasó la mayor parte de su infancia en el pueblo de Achacachi, en medio de la cultura *aymara*. Por eso, prácticamente se crió con los indios. Esta situación determinó que Jaime Escalante aprendiera como su primera lengua, el *Aymara*. La cultura aymara muestra un desarrollo de la matemática bastante avanzado para su época, lo cual se refleja en el parque Arqueológico de Tiwanacu. Por otro lado las investigaciones de Iván Guzmán de Rojas apoyan esta afirmación<sup>5</sup>.

Jaime Escalante, al echar raíces indígenas entre los Aymaras y adquirir como su lengua materna el Aymara, no sabía hablar el castellano, y se inserta en esta cultura indígena, donde las matemáticas alcanzan un especial arraigo e importancia. De adulto Escalante decía: «los aymaras conocían matemáticas antes que lo griegos y lo romanos», es la traducción de *The Aymara knew math before the Greeks and the Egyptians*<sup>6</sup>.

En su infancia, pasó mucho tiempo inventando sus propios juegos en el patio de su casa y jugando al fútbol con su amigo Armando. Otras veces, acostumbraba salir a pasear con su abuelo José Gutiérrez, un profesor jubilado. Jaime Escalante aprendió a leer y escribir como también la aritmética con su abuelo, como dice: «yo me acuerdo bien, cuando tenía cinco o seis años, mi abuelo me enseñaba todas las mañanas con una pajita y un libro que se llamaba *paso a paso*» (Mathews, 1988). En el futuro, esta frase fue parte

de su metodología de la enseñanza de las matemáticas con sus estudiantes de Garfield High School.

Su madre era una mujer muy trabajadora y luchadora, de altos estándares, con gran visión y deseos de progreso para sus hijos. A pesar de que ganaba poco dinero como maestra de educación elemental, su corazón de madre siempre deseaba lo mejor para ellos. Ella, buscando la superación de su familia, llevó a sus hijos a la ciudad de La Paz en la primera oportunidad que tuvo de trasladarse. Luego, pudo ir a la escuela como dice Escalante: «En ese tiempo, yo tenía más o menos la edad de diez años. Al llegar a la ciudad de La Paz, empecé ir a la escuela elemental. Mi madre me matriculó en la Escuela México...» (Escalante, 2007)<sup>7</sup>. Jaime Escalante reconoce que la primera escuela que uno tiene, es el hogar.

Por la edad que tenía fue directamente a cuarto grado de primaria, y la secundaria lo hizo en San Calixto. Posteriormente llegó a estudiar para profesor de Física y Matemáticas en la Escuela Normal de La Paz. Siendo ya profesor de Física y Matemáticas obtuvo una beca de cooperación para Bolivia del gobierno de Estados Unidos para estudiar en la Universidad de Puerto Rico, donde estudió las asignaturas de Ciencias y Matemática.

Cómo estudiante del Colegio San Calixto, participó en las Olimpiadas de Matemáticas y sobre todo de las de Física y cuando volvió para trabajar como profesor también preparó a sus estudiantes para las olimpiadas y por varios años consecutivos consiguió los primeros puestos.

Comenzó a trabajar como profesor de Física y Matemáticas antes de la concluir su formación profesional, pero tenía su propio estilo de enseñanza, y era muy imaginativo y cuestiona los métodos. Escalante dice:

«Cuando fui a la Escuela Normal, no estaba de acuerdo con la forma en que los profesores daban las clases. La manera teórica de impartirlas me hizo pensar que no tendría ninguna utilidad en el terreno práctico (...) mientras yo buscaba materiales para mostrar de forma práctica lo que enseñaba. Pensaba que a mis compañeros les pasaba lo mismo que a mí en primaria. Si el alumno viene sin ninguna base de lenguaje ni preparación, no va responder, porque el alumno tiene que entender para responder. Pero los alumnos de este curso, no respondían, bien por no tener la preparación, o por no tener la voluntad de hacerlo» (Escalante, 2007)<sup>8</sup>.

Jaime Escalante señala que en los años 50, en la ciudad de La Paz, trabajó como profesor de los colegios: San Calixto, Bolívar, Gualberto Villarroel y Militar. Además, fue uno de los fundadores del Colegio Gualberto Villarroel. Trabajar con alumnos de diferentes culturas y diferentes niveles académicos favoreció su experiencia como dice: «..., estuve expuesto a diferentes culturas y clases de alumnos. Uno de los colegios que le ayudó a crear su metodología de la enseñanza de la matemática fue San Calixto. Los jesuitas tenían la idea de mantener al alumno el mayor tiempo posible en el colegio. Esto apliqué en Estados Unidos. Así los jóvenes se alejaban de senderos equivocados como las pandillas...».



## Jaime Escalante en los Estados Unidos (1964-2010)

A finales del mes de diciembre de 1963 Jaime Escalante llegó a los Los Angeles, mientras su esposa y su hijo habían quedado en La Paz. Aunque en Bolivia, él había sido un profesor dinámico y brillante de matemáticas y física. Su pasión por la enseñanza y su sentido del humor había hecho amar a sus estudiantes. Además era tutor de estudiantes particulares y no tenía suficiente tiempo para atender a todos los estudiantes que querían estudiar con él. Sin embargo, ahora, era un inmigrante, no hablaba inglés y necesitaba un trabajo para sostener a su familia. Escalante dice:

«...mi primer trabajo era lavar los platos, que para mi no era nada raro, ya que lo había hecho en mi casa (...) los menús de la cocina, para mi no era nada difícil, pues yo lo veía y podía prepararlos todos, por lo que acabé siendo jefe de cocina (...). Eso era lo que había aprendido cuando era niño» (Escalante, 2007)<sup>9</sup>.

En mayo de 1964, Fabiola y Jaimito, de ocho años, llegaron a Los Angeles. Jaime no pudo ir a recibirlos al aeropuerto, porque estaba trabajando en ese horario. A Fabiola no le gusto el trabajo de Jaime, ni la ciudad. En cambio, a Jaimito le encantó California. Además volvía a estar junto a su padre.

Jaime Escalante quería retornar a la enseñanza porque ése era el trabajo que amaba. Envío una carta con su historial académico y su experiencia en la enseñanza en Bolivia al Departamento de Educación de California. Sin embargo, su educación y su credencial boliviana no eran aceptables en California. La sección lo sentía, pero necesita una prueba de dominio del plan de estudios de la universidad americana antes de ser considerado.

Se presento a la universidad. Al llegar a la Pasadena City College, pidió el examen de matemáticas. El instructor responsable de la admisión de los nuevos alumnos, le explicó que debía realizar un examen estandarizado de dos horas y no podía hacer ninguna pregunta antes de terminar el examen. Sin embargo, a Jaime el examen sólo le tomó 25 minutos y consiguió el 100% de calificación (Escalante, 2007)<sup>10</sup>.

De esta manera, Jaime se incorporó a la Pasadena City College, en principio tomó 12 asignaturas, incluyendo inglés, matemáticas y electrónica. Esta fue otra prueba, «era uno de los semestres más difíciles», recuerda Escalante. En 1969, se graduó en Electrónica en PCC y en 1973, en matemáticas en la California State University. Parecía estar cerca de su sueño de volver a la enseñanza, pero todavía faltaba.

Como The National Foudation ofrecía becas a las personas dotadas que buscaban enseñar. Escalante se presentó y ganó esta beca. Pero tuvo que realizar un examen en tres áreas: El primero fue un examen escrito en el área de matemáticas y física, aprobó sin problema. El segundo era oral y Escalante tenía que explicar su filosofía de la educación, y tampoco tuvo problemas, porque tenia una filosofía fuerte y creía en ella: «Un profesor debe se capaz

de amar los desafíos. Los estudiantes ven mi pasión por el asunto. Mi pasión es la enseñanza». Y la tercera parte de este examen era el más desafiante. Consistía en la demostración de las habilidades de enseñanza por la observación del comité de becas. A esta fase sólo habían llegado cinco finalistas, el único latino era Escalante. Se presentó a sí mismo, y los sorprendió a los estudiantes y al comité, a través de algunos trucos matemáticos. Esos alumnos indisciplinados ahora estaban siguiendo la clase. Así, Escalante obtuvo el primer lugar. (Escalante, 2007)<sup>11</sup>.

En 1967, Jaime Escalante consigue un trabajo en Burroughs Corporation. Por la expansión de la industria, la compañía necesitaba muchos técnicos. Burroughs era uno de los más grandes ensambladores de ordenadores del mundo. (Burroughs, se llama en la actualidad Unisys Corporation). Por su habilidad organizativa, rápidamente fue promovido como inspector de equipos. Ayudó a resolver varios problemas de la corporación y sugirió hacer algunos procedimientos más dinámicos y reducir los costes.

En septiembre de 1974 Jaime Escalante se incorpora a Garfield High School y era consciente de que ganaría menos que en la Burroughs Corporation, pero la enseñanza era su pasión. Inicialmente él había sido contratado para ser profesor de informática y soñaba con revolucionar su clase con ordenadores, pero al llegar el inicio de clases, le comunican que tiene que enseñar matemáticas elementales porque él era un profesor nuevo en la institución.

Al llegar a las aulas, Escalante sufrió otra desilusión, porque sus alumnos no podían realizar las operaciones elementales. Al terminar la clase el primer día, llamó a la compañía donde trabajaba antes y dijo:

«(...) me he equivocado. Quiero volver a trabajar donde estaba antes (...) estos muchachos no saben que «la educación es el boleto al éxito» yo me voy. (...) pero les voy a enseñar el respeto, respeto a las personas, respeto a la materia que es matemática. También les voy a enseñar quien soy yo» (Escalante 2007).

Al día siguiente, descubrió que una alumna tenía interés por las matemáticas y fue a hablar con el director para enseñar álgebra en lugar de aritmética. Pero en la opinión del director y los profesores los alumnos eran ineducables. Estos niños habían sido etiquetados con epítetos poco laudatorios. Sin embargo Jaime Escalante, tenía altas expectativas sobre sus alumnos y sabía, que si al estudiante se le motiva a dar lo mejor de sí, podía desarrollar sus potenciales.

Escalante comenzaba sus clases, siempre por los objetos que sus alumnos conocían, y enfocaba los conceptos matemáticos desde las metáforas deportivas. No era un profesor tradicional, su clase siempre tenía sorpresas. Hizo limpiar y pintar el salón de clases antes de traer y colocar los posters de sus estrellas. (Escalante y Dirmann, 1990)<sup>12</sup>.

Escalante había estado en Garfield más de un año antes de conocer de la existencia del examen de Advanced Placemenet (AP). Jaimito no había participado en Pasadena High School, porque no era un examen común para los estudiantes de todos los colegios, sino era casi exclusivo de los colegios privilegiados de barrios con altos recursos económicos.

Según Mathews (1988, p. 109), pocos estudiantes pasaban el examen AP de cálculo. En Garfield había habido algún esfuerzo desganado sobre el examen AP de cálculo, pero los estudiantes abandonaban antes de terminarlo. Y por eso, los profesores no creían que los estudiantes pudieran conseguirlo. Sin embargo, Escalante tenía la experiencia en Bolivia, en el colegio San Calixto y contaba con el conocimiento de matemáticas, y tenía altas expectativas sobre sus estudiantes, pero también conocía que sus alumnos no estaban recibiendo la matemática para este nivel de exigencia. Escalante siempre estaba buscando cómo motivar a sus estudiantes y que los alumnos tuvieran metas que alcanzar.

A Escalante le gusto la idea del examen y decidió llevarlo, porque esto revela lo que el profesor está haciendo. «Yo puedo decirte que soy un buen profesor porque mis alumnos consiguen calificaciones más altas, pero el examen es muy importante para comprobar si lo estoy haciendo» (Escalante, 2007). Pero, tuvo que vencer muchas dificultades, antes de comenzar a preparar a sus estudiantes para el AP. Esta situación le obligó a buscar ayuda en personas e instituciones.

En junio de 1978, comenzó su curso de verano con 14 estudiantes. En 1979, aprobaron el examen AP de cálculo 2 de 5. En 1980, aprobaron 7 de 9. En 1981, aprobaron 14 de 15. En 1982, captó la atención nacional cuando aprobaron el 100% de sus 18 alumnos y los miembros del Servicio de Evaluación Educativa (Educational Testing Service), invalidaron las puntuaciones, creyendo que los estudiantes habían hecho una trampa. La mayoría de los alumnos volvieron a realizar el examen, y nuevamente pasaron el 100% de los alumnos con mejores resultados, haciendo de Escalante un héroe educativo de Estados Unidos. Continúo creciendo el número de alumnos en su programa año tras año. En 1987, el programa escaló al punto máximo, cuando 73 estudiantes aprobaron el examen. Esto fue el pico del programa y Garfield se ubicó en el cuarto lugar del ranking nacional por el número de alumnos que realizaban el examen de AP de cálculo<sup>13</sup>.

Jaime Escalante recibió la visita de muchas personas celebres, como por ejemplo, la visita del presidente de los Estados Unidos George Bush. Jaime Escalante dice:

El presidente George Bush en la clase de Jaime Escalante<sup>14</sup>.

« (...) Nunca pensé que un presidente de un país tan poderoso llegaría a visitarme a mi clase. Ese día me sentí muy seguro porque estaba el FBI. Me preguntó que tenía que hacer para aprender matemáticas que todos temen. Le dije que debía

asistir a clases, hacer sus tareas y confiar en el entrenador para dominar la cancha. Fue una sola broma». (Escalante, 2007)<sup>15</sup>.

El éxito conseguido con los 18 estudiantes de Garfield en 1982, concitó la atención nacional e internacional. En 1983, su programa fue llevado al East Los Angeles College (ELAC). Su programa recibió el apoyo financiero de la fundación ARCO y la National Science Foundation (NSF). Con la subvención de NSF, Escalante contrató cuatro profesores de secundaria y cuatro profesores de primaria para el programa de verano. Estos profesores se sumaron a Escalante y él les enseñó cómo motivar a los alumnos de noveno grado a estudiar matemáticas.

En 1991, el número de estudiantes de Garfield que se presentaban al examen de AP en matemáticas y otras materias llegó a 570. Sin embargo, su aula se había convertido en un escaparate de Garfield y recibía la vista de muchos reporteros y personalidades importantes del país y del extranjero. Todo esto despertó celos entre sus colegas, y Escalante recibió amenazas por carta. Ese mismo año, por motivos políticos y personales, abandonó Garfield. Inmediatamente fue contratado por Sacramento School System<sup>16</sup>. Jaime Escalante, un maestro comprometido con la educación y la juventud, trabajó hasta final en la Hiram W. Johnson High School del Distrito Escolar de Sacramento. A pesar de que enseñaba en el ELAC, nunca quiso dejar de enseñar en el nivel secundario, porque en su opinión había que tener al alumno por más de tres años con el mismo profesor.

Jaime Escalante influyó en el cambio del Currículo Nacional y su método fue adoptado por los colegios en todos los Estados Unidos. Al respecto el periodista Jay Mathews dijo: «Jaime Escalante cambió por completo la educación secundaria», además, manifestó que Escalante le motivó a escribir sobre educación, ahora Mathews, es una eminencia y elabora el ranking nacional (Challenge index), y que evalúa las escuelas públicas más prestigiosas de los Estados Unidos. (Souza, 2010)<sup>17</sup>.

Escalante dice: «Desde luego he cambiado el sistema de educación en los Estados Unidos. Hice una innovación completa donde los niños podían aprender álgebra al cuarto o quinto año de primaria. Hacer el álgebra con los cuadraditos...» (Entrevista, 2007).

En los años noventa el profesor Jaime Escalante participó en un programa televisivo sobre educación, en el que difundió su singular forma de impartir la enseñanza de las matemáticas a través del humor, estímulo a la confianza y autoestima. Fue la serie televisiva de Public Broadcasting Service (PBS), denominado «FUTURES with Jaime Escalante», donde fue conductor de Futures 1 y Futures 2. La serie era uno de los programas educativos más populares de la historia del PBS y fue visto por miles de espectadores.

Jaime Escalante fue merecedor de muchos premios y reconocimientos. Aquí se mencionan algunos: En 1988, el presidente Ronald Reagan, le otorgó

la Medalla Presidencial a la Excelencia en Educación. En 1992, la OEA le otorgó el Premio Internacional de Educación «Andrés Bello». Varias universidades le confrieron el Grado de Doctor Honoris Causa de las que tenemos sus copias: University of South Carolina (1989), GMI Engineering & Management Institute, (1989), ST. John Fisher College (1990), California State University (1990), Concordia University (1990), University of Northern Colorado (1990), Wittenberg University (1998), Susquehanna University (2006).

Escalante nunca se imaginó que el éxito logrado por sus alumnos le llevaría a un reconocimiento internacional y que llegaría a ser consejero de tres presidentes de los Estados Unidos.

«Nunca paso por mi mente llegar a ser consejero de tres presidentes de este gran país. Llegué a formar muchos profesionales y mandar muchos estudiantes a las mejores universidades del país. Nunca pensé ser reconocido por colegios y universidades en tantos estados de la unión y en otros países como Canadá, México y Chile». (Escalante, en Pérez, 2009)<sup>18</sup>.

## Pensamiento pedagógico

Jaime Escalante, es un pensador latinoamericano, como dijo Harry Reid, Senador del Congreso de Estados Unidos. «Escalante no puso un granito de arena, sino una montaña de arena para mejorar nuestra sociedad...»<sup>19</sup> y David Perkins escribió «Jaime Escalante no sólo aportó conocimiento sino un arsenal de estrategias para motivar a sus alumnos». El mismo autor señala que «El estilo de enseñanza de Jaime Escalante es un verdadero paradigma de la Teoría Uno...»<sup>20</sup>. Evidentemente, lo hacía con la simplicidad de un genio y mostraba la belleza de las matemáticas con lo que los alumnos más conocen y les gusta. Era muy imaginativo y con mucho sentido del humor.

Sin embargo, para Jaime Escalante se resumía en una fórmula de su propia creación:

$$\text{Determinación} + \text{Disciplina} + \text{Trabajo duro} = \text{Camino al éxito}$$

Al explicar el significado de su fórmula indicaba que la *determinación* sacó de su héroe nacional Eduardo Abaroa, que «nunca se rindió», y en su concepción cualquiera puede aprender matemáticas, sólo necesitaba una determinación, deseo, lo resumía «Todo lo que necesitas es GANAS». Ganas es el inicio de la motivación. La *disciplina* aprendió con su madre, «termina lo que has comenzado», para él, la función de los padres es guiar. La primera escuela que uno tiene es el hogar. Mientras que el *trabajo duro* adquirió del Colegio San Calixto, que se exigía responsabilidad y cumplimiento, y el trabajo duraba casi 12 horas.

En su opinión el profesor necesita tres cosas: «Dominio del tema, saber motivar y entender las relaciones humanas».

El dominio del tema se consigue con la experiencia, el estudio formal, la lectura y la reflexión, dice:

«Primero reviso las definiciones y conceptos de los diferentes libros que tengo a mi alcance. Pero no me quedo con ninguno de ellos, yo elaboro el mío. Segundo, busco la aplicación que tiene este tema en la vida cotidiana, relacionándolo con algo que conoce el estudiante en su medio y trato de mostrar objetivamente el concepto». (Escalante, 2007).

Para Jaime Escalante, la matemática debe ser enseñada con motivación, y daba bastante énfasis a la motivación, el maestro debe ser capaz de despertar el interés del alumno por las matemáticas y para motivar uno debe ser innovador:

«...soy un profesor innovador, por ejemplo, la forma cómo motivo está relacionado con las cosas que el alumno conoce o sabe. Si hay algo que el alumno conoce, el foquito verde y ve. Le despierta interés, pero si hago lo contrario, entro directamente a la definición y digo el teorema tal, todo se queda ahí. El alumno no lo ve porque no entiende, ni sabe por qué, entonces poco va poder definir el teorema» (Escalante, 2007).<sup>21</sup>

Jaime Escalante indica: «Usted debe ver a los chicos como personas y respetarlos. De esa manera, los puede motivar y puede desarrollar gradualmente durante todo el semestre o en dos o tres semanas una buena relación» (Escalante, en Hanson, 2003)<sup>22</sup>, y en sus conferencias, siempre instaba a los profesores a considerar las relaciones humanas.

Para Jay Mathews en Escalante había cuatro aspectos que tomar en cuenta, por lo que fue capaz de transformar a cientos de estudiantes y enviarlos a la universidad como grandes promesas<sup>23</sup>:

*Primero*, tenía grandes expectativas en cada uno de sus estudiantes.

*Segundo*, les dio tiempo extra, persuadiéndoles para que se quedaran después de clases o que tomen los cursos los sábados y durante las vacaciones de verano.

*Tercero*, se tomó las pruebas de admisión en serio e hizo que sean un objetivo a superar por sus alumnos.

*Cuarto*, creó un espíritu de equipo. Él y sus estudiantes tenían que superar las pruebas.

Estoy de acuerdo con los aspectos señalados por Mathews, pero existen otros aspectos a tomar en cuenta, por ejemplo sus creencias y concepciones sobre la matemática, su enseñanza y su aprendizaje en su práctica. Tenía una facilidad de explicar de manera directa y sencilla los contenidos y no los complicaba con tecnicismos innecesarios, relacionaba con facilidad los conceptos matemáticos con objetos del entorno del estudiante.

Definió la matemática en cuatro palabras: concepto, lenguaje, procedimiento y aplicación. Aunque era ingeniero, matemático y pedagogo, se autodefinía como profesor de matemáticas. Tenía pasión por la enseñanza de las matemáticas y consideraba que enseñar matemáticas era quitar el velo y gozar de su encanto. En cuanto a la enseñanza, Escalante decía: «Si enseñamos a pensar y comunicar la reforma educativa ya está hecha». (Escalante, 2007)<sup>24</sup>.

## Notas:

<sup>1</sup> NOVAK, C. «Interview with Jaime Escalante». *Technos Quarterly*, Vol. 2, No. 1, 1993. Recuperado el 30 de agosto de 2007, de [http://www.ait.net/technos/tq\\_02/1escalante.php](http://www.ait.net/technos/tq_02/1escalante.php)

<sup>2</sup> MATHEWS, J. *Escalante: The best teacher in America*, New York, Henry Holt and Company, 1988.

<sup>3</sup> MENENDEZ, R. Y MUSCA, T. «Stand and Deliver» (Película). Estados Unidos Warner Bros

<sup>4</sup> Entrevista con Jaime Escalante, Cochabamba, Bolivia, el 7 de enero de 2007. En PARI, A.: Historia de Vida y Metodología de Enseñanza de la Matemática de Jaime Alfonso Escalante Gutiérrez. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica de la Matemática y didáctica de las Ciencias Experimentales, Universidad de Salamanca, 2011, pág. 133.

<sup>5</sup> El lenguaje del pueblo Aimara de Bolivia, que vive en lo alto de los Andes sudamericano, curiosamente apropiado para comunicarse con las computadoras. Durante años, los expertos han luchado para encontrar mejores modos de utilizar las computadoras en apoyo a las traducciones multilingües. Hoy día, Iván Guzmán de Rojas, ingeniero industrial nacido en Bolivia, sabe que los aimaras utilizaban una estructura sintáctica lógica de fácil adaptación a los programas de computadora. <http://www.atamiri.cc/es/AtamiriSolution/Press/PressComments.htm>

<sup>6</sup> En SCHRAFF, A. *Jaime Escalante: Inspirational Math Teacher*. United States of America. Enslow Publishers, Inc., 1999, pág. 12.

<sup>7</sup> Entrevista con Escalante, 2007. En PARI, A.: Historia de Vida y Metodología de Enseñanza de la Matemática de Jaime Alfonso Escalante Gutiérrez. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, 2011, págs. 106-107.

<sup>8</sup> *Ibidem*: 7, pág. 118.

<sup>9</sup> Entrevista con Escalante 2007. En PARI, A.: Historia de Vida y Metodología de Enseñanza de la Matemática de Jaime Alfonso Escalante Gutiérrez. Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca, 2011, pág. 135

<sup>10</sup> *Ibidem*: pág. 139.

<sup>11</sup> *Ibidem*: pág. 140.

<sup>12</sup> ESCALANTE, J. y DIRMANN, J.: The Jaime Escalante Math Program. *The Journal of Negro Education*, 1990, Vol. 59, No. 3, 407-423. Recuperado el 10 de octubre de 2009 de [http://www.thefutureschannel.com/jaime\\_escalante/jaime\\_escalante\\_math\\_program.php](http://www.thefutureschannel.com/jaime_escalante/jaime_escalante_math_program.php)

<sup>13</sup> NOVAK, C. «Interview with Jaime Escalante». *Technos Quarterly*, Vol. 2, No. 1, 1993. Recuperado el 30 de agosto de 2007, de [http://www.ait.net/technos/tq\\_02/1escalante.php](http://www.ait.net/technos/tq_02/1escalante.php)

<sup>14</sup> La foto fue tomada de <http://www.latina.com/lifestyle/news-politics/acclaimed-teacher-jaime-escalante-inspiration-stand-deliver-dead-79>

<sup>15</sup> Entrevista con Escalante, 2007. En PARI, A.: Historia de Vida y Metodología de Enseñanza de la Matemática de Jaime Alfonso Escalante Gutiérrez. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, 2011, pág. 150.

<sup>16</sup> <http://www.nuevaalejandria.com/secciones/maestros-americanos/bios/escalante.php>

<sup>17</sup> SOUZA, M. A. Jay Mathews: «Escalante cambió por completo la educación secundaria». (2010, Abril 04). Recuperado el 5 de Abril, 2010, de: <http://www.eldeber.com.bo/extra/2010-04-04/nota.php?id=100331180955>

<sup>18</sup> Pérez, T. (2009, Julio 27). Jaime Escalante «Con ganas de Triunfar». Recuperado el 10 de Septiembre, 2009, de <http://www.nuestroportal.com/article/detail.php?article=jaime-escalante-con-ganas-de-triunfar>

<sup>19</sup> La Teoría Uno afirma «La gente aprende más cuando tiene una oportunidad razonable y una motivación para hacerlo» en PERKINS, D. *La escuela inteligente*: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona: Gedisa (Original, 1992). 2003, pág. 53.

<sup>20</sup> Entrevista con Escalante, 2007. En PARI, A.: Historia de Vida y Metodología de Enseñanza de la Matemática de Jaime Alfonso Escalante Gutiérrez. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, 2011, pág. 191.

<sup>21</sup> Hanson, W. (2003). Entrevista a Jaime Escalante. Recuperado el 30 de agosto de 2006 de <http://www.inacap.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/pdf/748.pdf>

<sup>22</sup> MATHEWS, J. «Jaime Escalante being treated for cancer», *The Washington Post*, 2 de marzo de 2010. [http://voices.washingtonpost.com/class-struggle/2010/03/jaime\\_escalante\\_being\\_treated.html](http://voices.washingtonpost.com/class-struggle/2010/03/jaime_escalante_being_treated.html)

<sup>23</sup> Entrevista con Escalante, 2007. En PARI, A.: Historia de Vida y Metodología de Enseñanza de la Matemática de Jaime Alfonso Escalante Gutiérrez. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, 2011, pág. 197.





## **A DISCIPLINA DE DIDÁCTICA ESPECIAL NA ESCOLA DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE LISBOA. O EXEMPLO DO PROF. MOREIRINHAS PINHEIRO**

**Joaquim Pintassilgo**

e-mail: japintassilgo@ic.ul.pt

**Lénia Cristina Pedro**

e-mail: lcpedro@ic.ul.pt

(Universidade de Lisboa. Portugal)

A presente comunicação tem como objectivo reflectir sobre as finalidades e o conteúdo de uma disciplina nuclear do currículo das Escolas do Magistério Primário, a Didáctica Especial, implementada na sequência da reabertura, em 1942, das referidas escolas após seis anos de suspensão de inscrições. As renovadas Escolas do Magistério Primário dão conta do esforço do salazarismo para possuir, finalmente, escolas de formação de professores, no caso do ensino primário, mais ajustadas às finalidades do regime. Mas esse enquadramento não deixa de conviver, de alguma maneira, com uma tradição pedagógica, que mergulha as suas raízes na Educação Nova, agora adaptada aos novos tempos católicos e conservadores. Num outro momento analisámos a fase inicial de existência da Didáctica Especial na escola de Lisboa, a par da Pedagogia e Didáctica Geral, leccionadas, respectivamente, por Orbelino Geraldes Ferreira e Octávio Dordonnat<sup>1</sup>. Neste texto estamos particularmente interessados em analisar o percurso subsequente da Didáctica Especial, a partir da entrada de Moreirinhas Pinheiro para o corpo docente da escola (1958), na sequência da transferência, por razões disciplinares, de Orbelino Ferreira. Os programas vigentes nessa primeira fase, os de 1943, mantiveram-se até 1960, ano em que o plano de estudos é revisto conduzindo à divisão da Didáctica Especial em duas disciplinas (grupos A e B). Para além dos programas, teremos em conta, a partir da análise de um deles, da autoria de Moreirinhas Pinheiro, os compêndios produzidos para apoio à disciplina. Procuraremos, por essa via, aproximar-nos da forma como era gerido esse espaço curricular.

## Breve enquadramento histórico da Escola do Magistério Primário de Lisboa

A actual Escola Superior de Educação de Lisboa tem nas suas origens um conjunto de instituições que se dedicaram, desde a segunda metade do século XIX, à formação de professores. Em 1862 é inaugurada, em Marvila, a Escola Normal Primária para o sexo masculino logo seguida, em 1866, pela sua congénere para o sexo feminino, estabelecida no Calvário. A partir de 1919, na sequência das reformas republicanas do ensino normal, as duas Escolas Normais fundem-se numa só e passam a funcionar em regime de coeducação no novo edifício construído de raiz na Quinta de Marrocos em Benfica. Em 1930, já em plena Ditadura Militar, as Escolas Normais passam a ser designadas por Escolas do Magistério Primário. Em 1936 são suspensas as matrículas, voltando a Escola a admitir novos alunos somente seis anos depois, quando já se começava a verificar uma carência de novos professores. A designação irá manter-se nas décadas subsequentes, até ao ano de 1986, aquando da criação da Escola Superior de Educação de Lisboa<sup>2</sup>.

### A disciplina de Didáctica Especial

O decreto-lei n.º 32243, de 5 de Setembro de 1942, cria duas disciplinas centrais à aprendizagem dos alunos mestres: a Pedagogia e Didáctica Geral e a Didáctica Especial. Concentrar-nos-emos, neste caso, na Didáctica Especial. Até ao ano de 1942 eram as disciplinas de Metodologia que lhe correspondiam. Com o decreto acima referido, a disciplina passa a desempenhar um papel fulcral na preparação teórica e prática dos alunos mestres das Escolas do Magistério Primário, analisando a especificidade de cada matéria e as dificuldades no ensino de cada disciplina. Segundo o próprio Moreirinhas Pinheiro: «Podemos classificar a Didáctica em: geral e especial. A primeira estuda os métodos, processos formas e modos de ensino com carácter genérico, isto é, segundo as suas próprias leis. A Didáctica especial aplica-se a uma determinada matéria para a sua mais fácil e recta compreensão (...)»<sup>3</sup>.

Com a publicação do decreto-lei n.º 32629, de 6 de Janeiro de 1943, os programas das Escolas do Magistério Primário sofrem alterações, sendo a Didáctica Especial obviamente englobada nessa mudança. Segundo o decreto, esta disciplina caracteriza-se por um ensino essencialmente prático, dedicando-se a áreas específicas, retirando de cada um dos saberes os ensinamentos necessários para os alunos-mestres alargarem a sua aprendizagem. Essas áreas eram a didáctica da aritmética, da leitura, da escrita, da ortografia, geografia, história pátria, desenho e trabalhos manuais.

Os dois decretos citados mantiveram-se em vigor até 1960, ano em que é publicado o decreto-lei 43369, na sequência do qual se verificam alterações significativas na disciplina de Didáctica Especial. Esta mudança procura responder à situação, aí identificada, das habilitações dos candidatos ao

magistério primário serem insuficientes, por terem a «habilitação mínima do 2.º ciclo liceal ou equivalente, ou com o curso das secções preparatórias para os institutos industriais e comerciais e para as escolas de belas-artistas». Por esta razão, tornou-se necessário, segundo esse diploma legal:

«Intensificar o estudo da didáctica especial, acrescentando aos seus anteriores objectivos a prévia revisão e o desenvolvimento das matérias relacionadas com os programas do ensino primário, com vista à sua integração didáctica subsequente, para o que se aumentam os respectivos tempos lectivos e se cria, em cada escola do magistério, mais um lugar de professor dessa disciplina»<sup>4</sup>.

Desta forma, a disciplina desdobra-se em grupo A e grupo B, sendo leccionada por dois professores, durante quatro semestres, com uma carga horária semanal de três horas no primeiro semestre e de duas horas nos restantes, para cada grupo. O grupo A passa a abranger a Língua Portuguesa, História e Desenho; o grupo B inclui Aritmética e Geometria, Ciências Geográfico-naturais e Trabalhos Manuais. A duração do curso foi estabelecida em quatro semestres, ao invés dos anteriores três semestres lectivos seguidos de um estágio, também semestral, o que resultou do facto de ser considerado «mais útil que a aprendizagem se revista, durante o estágio, de um carácter teórico-prático que permita a teorização da prática e, por outro lado, possibilite a aplicação das noções teóricas»<sup>5</sup>.

Além disso, os alunos deixaram de realizar o seu estágio noutras escolas, exteriores às escolas do magistério, e passaram a fazê-lo nas escolas de aplicação ou escolas anexas. Os professores de Didáctica Especial passam ainda a reger a disciplina de Legislação e Administração Escolares e poderiam ser nomeados definitivamente depois de dois anos de serviço considerado «bom e efectivo», através de concurso composto de provas escritas e orais. Em cada uma das escolas do magistério primário passou também a funcionar um conselho das escolas de aplicação, composto por todos os professores destas escolas e pelo professor de Didáctica especial, o qual realizava a coordenação entre estas escolas e as escolas do magistério, assistindo às práticas dos alunos.

## **José Eduardo Moreirinhas Pinheiro**

Nasce a 20 de Agosto de 1923, em Coimbra. Em 1944 conclui o Curso Complementar de Letras no Liceu Nacional de D. João III, também em Coimbra, e em 1946 conclui, na Escola do Magistério Primário da mesma cidade, o curso para o exercício do Magistério. Nesse ano, é nomeado professor agregado da Escola Masculina de Santa Cruz e, no ano seguinte, da Escola Masculina de Santo António do Olivais, ambas em Coimbra, passando a professor efectivo da Escola Masculina de Buarcos, Figueira da Foz, ainda nesse ano. Em 1954 torna-se professor efectivo da Escola Masculina da Figueira da Foz e em 1958 é nomeado professor de Didáctica Especial e de

Legislação e Administração Escolares da Escola do Magistério Primário de Lisboa, passando a professor efectivo em 1965. Quando iniciou funções, segundo relata, «senti-me um pouco aturdido devido ao número de alunos que me foram confiados e às 32 horas semanais que me foram atribuídas. Nessa época frequentavam a Escola cerca de 250 alunos do 1.º e 2.º anos (...)»<sup>6</sup>. Aquando do desdobramento da cadeira de Didáctica Especial A e B, em 1960, ainda se dedica, até 1963, tanto à docência de uma como de outra, tendo, a partir desta data, a sua actividade restrita apenas ao ensino da Didáctica A, ou seja, ao grupo que integra a Língua Portuguesa, a História e o Desenho. Em 1975 rege as cadeiras de Introdução à Pedagogia e de Didáctica Geral nos cursos especiais de Regentes e em 1976 é nomeado Director da mesma escola, ficando no cargo até ao ano de 1977. A partir deste ano lectivo, lecciona a cadeira de Metodologia. Em 1988 é integrado nos quadros da já então designada Escola Superior de Educação de Lisboa, na secção de reservados do Centro de Documentação e Informação, adstrito à Biblioteca. Aposentou-se em 20 de Agosto de 1993. Nas suas próprias palavras: «Cheguei ao fim da minha carreira profissional. Trabalhei durante 46 anos e 10 meses (...). Exerci funções docentes e discentes cerca de 11 anos, no ensino primário; 30 anos na Escola do Magistério e 5 anos e 10 meses na Escola Superior de Educação»<sup>7</sup>.

Entre as suas obras podemos destacar: *Introdução ao estudo da Didáctica Especial para uso dos alunos-mestres das Escolas do Magistério Primário* (1.ª ed., de 1960); *No centenário de Ovídio Decroly*, de 1971; *A lição de geografia no método Decroly*, 1973; *Notas sobre a Escola Normal Primária de Lisboa e alguns dos seus mestres*, 1976; *Vem brincar comigo!...*, de 1979; *Do ensino normal na cidade de Lisboa 1860-1960*, de 1990; *Escritos vários relativos á Escola Normal Primária e á Escola do Magistério primário de Lisboa*, de 1996; *Inventário de livros raros e desconhecidos: memória da Escola Portuguesa (do séc. XVIII ao séc. XX)*, de 2009, entre outras obras. Publicou também artigos em diversas revistas ligadas à temática da educação, tais como a *Escola Portuguesa*, *Ocidente*, *Magistério*, *Escola Democrática* ou a *Revista Municipal de Lisboa*.

Continua a dedicar algum do seu tempo aos reservados da Escola Superior de Educação de Lisboa e a auxiliar investigadores nacionais e internacionais.

### **Maria de Lourdes Pinho Leónidas**

Existem poucas informações acerca desta professora contratada, que foi docente de Didáctica especial B na Escola do Magistério Primário de Lisboa. Apenas se sabe que iniciou funções no ano lectivo de 1961-1962, tendo depois ido para a Escola do Magistério Primário de Coimbra.

## Catarina Guiomar Carapinha

Tal como Maria de Lurdes Pinho Leónidas, não existe muita informação acerca desta docente, igualmente contratada, apesar de ter permanecido mais tempo a exercer funções na Escola do Magistério Primário de Lisboa.

Contratada no ano lectivo de 1962-1963 para leccionar a cadeira de Didáctica Especial, grupo B (Aritmética e Geometria, Ciências Geográficas-naturais e Trabalhos Manuais), dedicou-se ao ensino da mesma até eclodir a revolução de 25 de Abril de 1974. A partir do ano lectivo de 1976-1977 tornou-se docente da cadeira de Metodologia, função que exerce até 1979, ano em que é dispensada do ensino na Escola.

### *Introdução ao estudo da Didáctica Especial para uso dos alunos-mestres das Escolas do Magistério Primário*, de José Eduardo Moreirinhas Pinheiro (1960, 1961 e 1967)

A 1.<sup>a</sup> edição da *Introdução ao estudo da Didáctica Especial* está datada de 1960, tendo resultado da iniciativa das alunas e alunos de Moreirinhas Pinheiro, que compilaram apontamentos das suas aulas. A 2.<sup>a</sup> edição, de 1961, já conheceu uma revisão mais profunda por parte do autor que ampliou a obra. Finalmente, a 3.<sup>a</sup> edição, de 1967, é dedicada à Didáctica A em que o autor se especializara. Teremos em conta, na presente análise, a 2.<sup>a</sup> edição, por estar completa, ser fundamentalmente da responsabilidade do autor e já ter em conta as alterações programáticas de 1960.

Assumindo uma definição que se tornara clássica, Moreirinhas Pinheiro (1961) define a didáctica, simultaneamente, como «ciência e arte». Ciência por ser «um conjunto sistemático de conhecimentos com objecto próprio, método e leis». Arte por ser «uma aplicação de conhecimentos à realização de uma concepção»<sup>8</sup>. O movimento tendo em vista a afirmação da pedagogia como ciência da educação, em decurso desde o final do século XIX e que continuava a marcar a pedagogia presente nas escolas de formação de professores ao longo do período salazarista, não punha de parte o entendimento da mesma como uma «arte», em particular no que se refere à sua concretização prática. Isso está claramente presente, por exemplo, na concepção de professor que o compêndio propõe:

«O mestre deve possuir vasta preparação científica e encontrar-se na posse das técnicas indispensáveis ao bom exercício da sua missão. Deve adaptar essas técnicas à sua maneira de ver e de sentir. Tem o educador, neste ponto, de ser também humanista, pois nada do que é humano lhe pode ser ignorado. Para tal, urge conhecer as faculdades físicas, morais e intelectuais do educando e moldá-las com mãos de artista consciente, com inteligência e amor. O mestre será também poeta, pelo seu estado de alma, determinado por vibração subjectiva de professor artista»<sup>9</sup>.

A anterior citação é particularmente interessante por várias razões. O professor é aqui visto como «mestre» ou «educador», o que realça a dimensão humana da relação com os discípulos e a influência que, a esse nível, deveria exercer sobre eles. O recurso à metáfora do «molde» é, a esse propósito, significativo como também o é a referência ao «humanismo» do mestre. O cunho afectivo dessa relação é sublinhado quando o autor se refere ao «amor» que deveria estar presente no acto de modelação, acompanhando a «inteligência» do mestre. Para além de artesão, oficial da sua «arte» de aplicação, o professor é aqui encarado como «poeta» ou «artista», o que nos remete para a dimensão estética do acto de ensinar, tal como é visualizado pelo autor. Em diálogo com as raízes religiosas da profissão, o trabalho do professor é visto como uma «missão», o que não põe em causa a necessidade de uma «vasta preparação científica» e a «posse das técnicas indispensáveis» a um bom exercício. Esta definição compósita, articulando categorias tradicionais e modernas, tornou-se, na verdade, recorrente nas representações difundidas sobre a profissão até aos anos 60 do século XX, designadamente por via dos manuais de pedagogia e de didáctica que procuravam apresentar aos alunos mestres modelos idealizados (e considerados legítimos) de se ser professor.

O projecto é ambicioso e global e vai de encontro ao já referido humanismo. Pretende-se, segundo Moreirinhas Pinheiro, «formar homens dignos desse nome, bons e belos». Essa perspectiva de formação integral está presente, por exemplo, no ensino da aritmética que apresenta como finalidades, na óptica do autor, desenvolver as «faculdades da memória, do juízo e do raciocínio», a par do «sentimento moral» e dos «bons hábitos»<sup>10</sup>. A propósito destes últimos, o autor adianta:

«A aquisição de bons hábitos é muito importante no ensino da Aritmética, pois estes dão à criança certa disciplina mental indispensável à marcha das actividades escolares. Neste ponto deve o professor desenvolver nos seus alunos hábitos de trabalho, perseverança, ordem, limpeza, cautela, simplicidade, exactidão, clareza, etc.»<sup>11</sup>.

Ou seja, para além dos conhecimentos e competências por ela proporcionadas, a aritmética, uma disciplina aparentemente neutra, é aqui encarada como uma área decisiva para a formação do carácter dos educandos, no que se refere a determinadas atitudes, consideradas decisivas do ponto de vista da regulação social, em particular as que têm por base os valores do trabalho, da ordem ou da limpeza, consideradas essenciais para a construção do escolar no sentido moderno e, em particular, no que diz respeito à sua auto-disciplina.

Comparativamente com os manuais das décadas anteriores, designadamente o de José Maria Gaspar e Orbelino Geraldês Ferreira (1944), analisado noutra oportunidade, o compêndio de Moreirinhas Pinheiro é bem menos ideológico, o que decorre não só do contexto, já um pouco diferente, em que é produzido mas, em especial, da própria posição pessoal do autor sobre esta matéria. Em várias ocasiões, nos seus textos de memórias, somos confron-

tados com apontamentos críticos em relação à situação vigente, sendo lembrado mesmo o seu apelo ao voto em Humberto Delgado. Mesmo assim, não deixam de estar presentes na *Introdução ao estudo da Didáctica Especial* algumas das grandes referências doutrinárias de então, como quando, referindo-se às finalidades da História, o autor considera que esta deve contribuir para despertar «uma consciência cívica e o amor à Nação», sendo guiada pelos «princípios de Deus, da Pátria e da Família»<sup>12</sup>. No entanto, as referências são, principalmente, de origem religiosa, não escondendo o autor as suas convicções, como se pode ver na passagem seguinte: «Deve também o professor ensinar a criança a ler o livro maravilhoso da natureza e fazer-lhe compreender que o autor sublime de tanta coisa bela foi Deus, autor de todas as coisas visíveis e invisíveis, onnipotente e onisciente, bom e justo»<sup>13</sup>.

Em relação à sua componente especificamente pedagógica e didáctica, o manual em análise é particularmente interessante. Referindo-se aos métodos de ensino da História, diz o autor:

«Na escola antiga os factos eram apresentados de uma maneira rígida, expositiva, em que o compêndio desempenhava o principal papel. A escola moderna ou activa utiliza também a exposição, mas exige mais do aluno. Deve dar vida à História, apresentar intuitivamente figuras e acontecimentos, criar cenas, excitar a fantasia e mobilizar a auto-actividade dos alunos»<sup>14</sup>.

De resto, o autor afirma-se, por mais de uma vez, partidário dos «modernos métodos», defendendo, em relação às diversas áreas do currículo, uma educação «activa», «intuitiva», «prática» e «experimental». A defesa dos procedimentos intuitivos foi, em permanência, um dos traços definitórios das correntes renovadoras. Nesse sentido, a «observação» é considerada base da aprendizagem em algumas das áreas, em particular nas ciências naturais. Apela-se, ainda, ao «esforço de descobrir» por parte da criança<sup>15</sup>. Referindo-se àquela mesma área, o autor afirma: «A forma socrática é a melhor no ensino desta matéria»<sup>16</sup>. O diálogo socrático é, de resto, uma das estratégias mais valorizadas, na tentativa de implementação de métodos activos, ao longo da primeira metade do século XX. A partir do exemplo da aritmética, o autor constata: «As correntes modernas deste ensino tendem para a utilização de processos globalizadores, orientados para os interesses e para a actividade lúdica da criança»<sup>17</sup>. O tema do interesse da criança é, com alguma naturalidade, outra das marcas distintivas da chamada modernidade pedagógica, cujas categorias, como vemos, continuam presentes. Algumas opções habitualmente associadas à «escola antiga» merecem-lhe, igualmente, observações críticas como, por exemplo, os exames, que apresentariam «sérios inconvenientes»<sup>18</sup> ou a «enumeração de datas e batalhas sem qualquer significado» no que respeita ao ensino da História<sup>19</sup>.

Abundam os autores referenciados ao longo das páginas do compêndio, permitindo, na maior parte dos casos, traçar uma espécie de genealogia do pensamento educativo moderno. Se Rousseau prima pela ausência, alguns



dos seus seguidores oitocentistas não deixam de marcar presença, como no seguinte excerto respeitante ao ensino das ciências:

«Foi principalmente a partir de Pestalozzi e Froebel que os pedagogos se preocuparam com a sistematização dos métodos pedagógicos. Mas o educador que mais lucidamente ajustou as técnicas educativas às leis da psicologia foi, sem dúvida, Herbart.

Se nas várias disciplinas da escola primária, os passos formais de Herbart têm aplicação imediata, parece-nos que a nenhuma matéria eles se ajustam melhor do que ao ensino das ciências»<sup>20</sup>.

Em seguida, são sistematizados os referidos passos: preparação, apresentação, associação, recapitulação e aplicação. Herbart surge, na verdade, como um dos autores de eleição de Moreirinhas Pinheiro. A formalização didáctica operada pelo educador alemão conhece, na verdade, uma ampla difusão tendo, em particular, grandes implicações no que diz respeito à formação de professores e aos manuais a ela associados, em particular pela regulação e coerência com que investia o trabalho docente e a organização da aula.

Os autores do período entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, genericamente identificados com a chamada Educação Nova, estão entre os mais profusamente citados por Moreirinhas Pinheiro, com destaque para Decroly, Claparède e Montessori, ainda que também Dewey, Ferrière, Kilpatrick, Thorndike, Parkhurst, Dottrens e Piaget, entre outros, estejam incluídos nessa galeria. Acima de todos está Ovide Decroly, inquestionavelmente a grande referência teórica de Moreirinhas Pinheiro:

«O ensino da língua materna, pelo método Decroly, contribui para formar a personalidade da criança, pela expressão oral e gráfica das ideias bem compreendidas e normalmente assimiladas. Baseado na evolução da criança, respeita a espontaneidade da sua linguagem e aplica a função globalizadora à aquisição da leitura, da escrita e da ortografia. Esta espontaneidade deve ser estimulada pela conversação, pelas lições de coisas e por trabalhos individuais (geralmente integrados em centros de interesse) e desenvolvida por íntima relação entre exercícios de observação e de associação (...).

O método dos centros de interesse, baseado na psicologia da criança, torna-se ainda mais eficiente pela combinação com o método activo: a criança, em lugar de receber passivamente um conjunto de noções prévias, participa ela mesma na sua elaboração, contribui para a procura de documentos e participa na feitura do material, na experimentação e na descoberta. Nada de mestre que fale enquanto o aluno escuta, mas sim, uma estreita colaboração, na qual a criança aprenda a aprender, a agir, quer dizer: a trabalhar»<sup>21</sup>.

O autor procura aplicar o chamado «método Decroly» às diversas áreas do currículo do ensino primário e noções como «função globalizadora» ou «centros de interesse» pontuam com frequência o texto. A opção de Moreirinhas Pinheiro pelo denominado «método activo» é, de resto, bem clara. A

par do de Decroly, outros «métodos» vão sendo propostos, quase todos eles dentro dessa tradição, como o «método Montessori»<sup>22</sup>, «os modernos métodos de ensino individualizado: o plano Dalton, o método Winnetka e o método Mackinder»<sup>23</sup> ou o «método de projectos»<sup>24</sup>. Em relação a este último, o autor apresenta as que considera serem as características de um bom projecto, recorrendo, para tal, à sistematização de A. M. Aguayo. O educador latino-americano e divulgador da «escola activa» é, sublinhe-se, outra presença incontornável ao nível da intertextualidade subjacente à escrita de Moreirinhas Pinheiro. Fontes incontornáveis da *Introdução ao estudo da Didáctica Especial* são ainda as obras de autores como o espanhol Solana, o italiano Lombardo Radice ou o brasileiro Theobaldo Miranda dos Santos. Este último, além de amplamente referenciado, vê três de entre as suas obras elencadas na bibliografia, sendo ainda adaptada dele a interessante «ficha de crítica e de orientação didáctica» destinada à «prática de ensino» e constante do final da obra. Os seus diversos compêndios para a formação de professores, publicados pela Companhia Editora Nacional, foram sucessos editoriais e circularam pelo mundo pedagógico contribuindo para a delimitação de uma pedagogia católica herdeira da Educação Nova na qual se inclui a produção de Moreirinhas Pinheiro e de muitos outros autores ligados à formação de professores durante o Estado Novo, muito em particular os professores de pedagogia e didáctica das escolas do magistério primário. Para a construção desse campo, o contributo das edições ou das traduções brasileiras é, sem dúvida, relevante, sendo Theobaldo Miranda dos Santos o mais influente desses autores, o que é atestado pela sua presença constante nas bibliotecas das referidas escolas<sup>25</sup>.

A noção de «meio-termo» serve para definir, de alguma maneira, a pedagogia de Moreirinhas Pinheiro. Falando, por exemplo, da cópia diz-nos o autor: «Deve seguir-se o meio-termo. A cópia é, na verdade, um bom exercício para atingir fins caligráficos e ortográficos; o seu abuso pode levar, porém, a um automatismo pernicioso»<sup>26</sup>. Idêntica opinião defende em relação à polémica sobre a importância das datas no ensino da história: «entre estas duas opiniões contraditórias deve o mestre seguir o meio-termo»<sup>27</sup>. De meio-termo se pode falar em relação à apropriação que autores como Moreirinhas Pinheiro, Orbelino Geraldes Ferreira, José Maria Gaspar ou Francisco de Sousa Loureiro fazem da herança da Educação Nova, combinando-a com a tradição da pedagogia católica. Os discursos são esvaziados das teses mais radicais e dos projectos de transformação social subjacentes a algumas das correntes do movimento, sendo enfatizada a sua dimensão técnico-científica.

A construção da disciplina de Didáctica Especial nos currículos da formação de professores é parte integrante desse sincretismo pedagógico. O lugar central por ela ocupado representa, igualmente, uma vontade de sedimentar uma certa tradição docente, vista como «arte de ensinar», e os rituais a ela associados, parcialmente decorrentes do «tacto pedagógico» do mestre. À volta da Didáctica Especial reúne-se uma plêiade notável de educadores e

de formadores de professores que constroem a sua identidade profissional tendo como referência o discurso didático, considerado especializado, e a fundamentação pedagógica compósita proveniente da Educação Nova na sua interpretação católica e conservadora.

## Notas:

<sup>1</sup> PINTASSILGO, J. & PEDRO, L. C. «As disciplinas de Didáctica nas Escolas do Magistério Primário. Reflexões em torno do currículo da formação de professores». Comunicação apresentada ao XIX Colóquio da Seção Portuguesa da AFIRSE – *Revisitar os Estudos Curriculares: onde estamos e para onde vamos?* - realizado entre 2 e 4 de Fevereiro de 2012 no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

<sup>2</sup> NÓVOA, A. *Le Temps des Professeurs - Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987; PINTASSILGO, J. & SERRAZINA, L. (Org.). *A Escola Normal de Lisboa e a Formação de Professores: arquivo, história e memória*. Lisboa: Edições Colibri / CIE / ESELx, 2009; PINTASSILGO, J., MOGARRO, M. J., & HENRIQUES, R. P. *A Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri, 2010.

<sup>3</sup> PINHEIRO, J. E. M. *Escritos vários relativos à Escola Normal Primária e à Escola do Magistério Primário de Lisboa*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, 1996, p.63.

<sup>4</sup> Preâmbulo do Decreto-lei n.º 43369, p.2674.

<sup>5</sup> Idem., p. 2675.

<sup>6</sup> PINHEIRO, J. E. M. *Elementos para um livro de memórias*. Lisboa: [s.n.], 1996, p.10.

<sup>7</sup> Idem., p.13.

<sup>8</sup> PINHEIRO, J. E. M. *Introdução ao estudo da Didáctica Especial, para uso dos alunos-mestres das Escolas do Magistério Primário* (2.ª edição, revista e aumentada). Lisboa: [s.n.], 1961, pp.10-11.

<sup>9</sup> Idem., p.10.

<sup>10</sup> Idem., p.57.

<sup>11</sup> Idem. Ibidem.

<sup>12</sup> Idem., p.90.

<sup>13</sup> Idem., pp.103-104.

<sup>14</sup> Idem., p.92.

<sup>15</sup> Idem., p.95.

<sup>16</sup> Idem., p.99.

<sup>17</sup> Idem., p.55.

<sup>18</sup> Idem., p.85.

<sup>19</sup> Idem., p.90.

<sup>20</sup> Idem., pp.99-100.

<sup>21</sup> Idem., pp. 27 e 59.

<sup>22</sup> Idem., p.60.

<sup>23</sup> Idem., p.86.

<sup>24</sup> Idem., pp.105-106.

<sup>25</sup> TOLEDO, M. R. A. & MOGARRO, M. J. «Circulação e apropriação de modelos de leitura para professores no Brasil e em Portugal: Edições pedagógicas da Companhia Editora Nacional nas bibliotecas portuguesas». In M. M. C. Carvalho & J. Pintassilgo (Orgs.). *Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais: Portugal e Brasil, histórias conectadas*. S. Paulo: EDUSP / FAPESP, 2011, pp.161-183.

<sup>26</sup> PINHEIRO, J. E. M. *Introdução ao estudo da Didáctica Especial, para uso dos alunos-mestres das Escolas do Magistério Primário* (2.ª edição, revista e aumentada). Lisboa: [s.n.], 1961, p.42.

<sup>27</sup> Idem., p.91.



## **O CURSO DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ ENTRE 1960 E 1989: A EVENTUAL FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UM CURSO PENSADO PARA GEÓGRAFOS**

**Márcio Willyans Ribeiro**

e-mail: mawiri73@hotmail.com

(Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Brasil)

Situada no município de Curitiba, capital do estado do Paraná, a atualmente nomeada Universidade Federal do Paraná é umas das mais antigas instituições de Ensino Superior do Brasil. Oficializada pela Lei Estadual 1.284, de 1912<sup>1</sup>, ela completa este ano seu primeiro centenário de criação.

Suas origens estão relacionadas aos anseios das lideranças políticas do estado, que avaliavam na época a necessidade de haverem mais intelectuais que alavancassem o desenvolvimento social e econômico do Paraná. Naquele tempo, a economia paranaense estava baseada na produção e comércio da erva-mate, que garantia prosperidade para grande parte dos paranaenses<sup>2</sup>.

Valendo-se da emblemática data na qual, em 1853, a Província do Paraná foi criada, separando-se da Província de São Paulo, um dos mais importantes intelectuais da época, Victor Ferreira do Amaral, registrou que: «O dia 19 de dezembro representava a emancipação política do estado e deveria também representar sua emancipação intelectual»<sup>3</sup>. Ele tornou-se também o primeiro reitor da recém-criada Universidade do Paraná.

As atividades acadêmicas foram iniciadas em 1913, com a oferta dos cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, Engenharia, Medicina e Cirurgia, Comércio, Odontologia, Farmácia e Obstetrícia<sup>4</sup>. Cursos que muito bem representavam a grande expectativa das lideranças paranaenses em preparar profissionais técnica e intelectualmente para ocupar atividades econômicas carentes de mão-de-obra qualificada no Paraná. Naquela época a universidade era uma instituição particular.

Dentro do curso de Engenharia, havia formação específica para Engenheiros Geógrafos. Aliás, vale registrar que o primeiro aluno diplomado pela Universidade do Paraná, foi Lysímaco Ferreira da Costa, que concluiu sua formação nessa especialidade em 1914. Nessa mesma década, ele tor-

nou-se um intelectual preocupado com as questões educacionais estaduais que, nas décadas de 1920 e 1930, ganhou projeção nacional pela sua profunda relação com os rumos da educação brasileira<sup>5</sup>.

Como o próprio nome indica, a Engenharia Geográfica se constituía em formadora de profissionais que trabalhariam no acompanhamento técnico das inúmeras obras realizadas no estado, que com a chegada do século XX, passava por transformações infra-estruturais mais amplas. Apesar de não haver interface com o ensino, tal formação acadêmica é o primeiro indício da presença da Geografia no currículo da Universidade do Paraná.

O caso de Lysímaco não foi isolado. Inúmeros outros acadêmicos que frequentaram a instituição projetaram-se social e profissionalmente dentro e fora do estado do Paraná, confirmando os anseios que motivaram a criação da universidade como formadora de elites dirigentes.

Com a ocorrência da Segunda Guerra Mundial, entre 1914 e 1918, o cenário econômico de recessão planetária teve impacto nas atividades acadêmicas. Todavia, o maior golpe nas pretensões das elites paranaenses foi a determinação do Governo Federal brasileiro de permitir a abertura e o funcionamento de escolas superiores apenas em cidades com mais de 100 mil habitantes, pelo Decreto-Lei 11.530, de março de 1915. A partir de então a Universidade do Paraná deixou de ser reconhecida como tal<sup>6</sup>.

Essa atitude se justificava pela desconfiança com que o Governo Federal do período vislumbrava iniciativas que manifestassem independência dos estados<sup>7</sup>. Vale destacar que o Paraná vivia um momento de conflito conhecido como a Guerra do Contestado<sup>8</sup>, que se estendeu entre 1912 e 1916. Além disso, desde o século XIX, havia grande receio por parte dos governantes brasileiros da ocorrência de movimentos separatistas no sul do Brasil.

Por outro lado, os argumentos para a reforma de 1915, apresentados por Carlos Maximiliano, estavam amparados na desnecessária abundância de instituições de ensino superior em um país composto, em sua maioria, por analfabetos e, no qual, não se encontra ginásios que possam ser classificados como excelentes. Ele, ainda completa o raciocínio dizendo que não conhece cidade no mundo com tamanha quantidade de oferta de cursos superiores, como o Rio de Janeiro. No que se refere à restrição de que existissem universidades em cidades com menos de 100 mil habitantes, ele argumentou que caso existam faculdades, seria impossível selecionar docentes a não ser que todos os médicos e advogados se tornassem professores<sup>9</sup>.

Independentemente dos motivos de cada uma das partes, o fato é que a Universidade do Paraná só foi reconhecida oficialmente em 1946. Todavia, segundo testemunhos, entre eles o de Ernâni Cartaxo, ela nunca deixou de funcionar, pois ao invés de parar suas atividades, a opção foi mantê-la, mas, desmembrada em várias faculdades, evitando, desse modo, o fechamento da instituição. Tal procedimento permaneceu ao longo de mais de três décadas<sup>10</sup>.

Ressurgia, com isso, a Universidade do Paraná, que teve grande apoio da imprensa e da comunidade no movimento de reconquista de seu status e reunificação das faculdades que passaram a compô-la. Todavia, ainda existia outro desafio pela frente, o desejo de promover sua federalização. Com tal propósito, o reitor Flávio Suplicy de Lacerda, convocou as lideranças paranaenses para unirem-se à mobilização. Em 1950, o objetivo é conquistado. A partir de então é criada a Universidade Federal do Paraná, uma instituição pública e gratuita, amparada na promoção do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, que direcionava as atividades rumo à sociedade e ao desenvolvimento da comunidade em que estava inserida<sup>11</sup>.

Ao longo desse período, paulatinamente, a Geografia foi ganhando maior visibilidade no ensino superior. Até que, em 1929, visando estimular o nacionalismo, uma das principais características da época, começou a funcionar, em São Paulo, o Curso Livre Superior de Geografia. Ele foi uma das bases para que, em 1934, fosse criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP), que possuía o curso superior de Geografia<sup>12</sup>.

O movimento iniciado em São Paulo alastrou-se pelo país, pois, na década de 1930, continuaram a ser criados cursos superiores de Geografia e História em várias localidades do território nacional, principalmente, nas faculdades de Filosofia<sup>13</sup>. Um dos exemplos disso, foi a criação de um curso superior de Geografia na recém-criada Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, que juntamente com o surgimento da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB); a fundação do Conselho Nacional de Geografia (CNG), em 1937; e, finalmente, a criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1939; evidenciam a projeção geográfica na década<sup>14</sup>.

O curso de Geografia, da Universidade Federal do Paraná, é um dos mais antigos do Brasil, já que foi criado em 1938. Inicialmente, ele estava agrupado com o curso de História. Apenas em 1961, ocorreu a separação, que, nos anos seguintes conferiu à Geografia maior identidade acadêmica<sup>15</sup>.

A formação de geógrafos e professores de Geografia com vistas ao atendimento das demandas sociais, políticas e econômicas da sociedade paranaense é algo que ficou evidente ao longo das mais de sete décadas de funcionamento do curso de Geografia. Sem dúvida, tais profissionais contribuíram tanto para o avanço intelectual da sociedade paranaense quanto para o planejamento territorial e estratégico da região polarizada pelo município de Curitiba.

Nesse sentido, vale buscar maior aprofundamento no que se relaciona à formação acadêmica oferecida aos futuros bacharéis e licenciados em Geografia, pois se evidencia um tratamento diferenciado que parece ter se tornado tradição nos cursos universitários de Geografia.



Em busca de evidências que subsidiem a compreensão de tais diferenças, pode-se recuar, ainda mais no tempo, chegando ao ano de 1837, quando a Geografia surge como uma das disciplinas do currículo escolar do Colégio Pedro II. Instituição criada com vistas a organizar o ensino secundário brasileiro em meio à desordem presente no Império do Brasil em termos de instrução oficial. Assim, o colégio deveria servir como modelo de educação e padrão de excelência a ser copiado por todas as escolas do país.

Na medida em que a Geografia compunha o rol de disciplinas do Colégio Pedro II, uma referência nacional, ela ganhava, juntamente com todas as demais, maior visibilidade e passava a ser vista como fundamental para uma instrução de qualidade.

Tal inclusão não parece ter sido aleatória, pois também ganhava visibilidade na época o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838<sup>16</sup>. Em um país de formação colonial, tornava-se importante construir a identidade nacional em todas as esferas, principalmente, na escolar.

Entretanto, durante o período classificado como a pré-história da Geografia brasileira, entre 1837 e 1929, os docentes que ministravam as aulas não tinham formação acadêmica, sendo, portanto leigos na ciência geográfica<sup>17</sup>. Sem dúvida, apesar da boa vontade em ensinar, a carência de conteúdo e as dificuldades didáticas parecem ter sido a tônica das aulas de Geografia desse período.

Ocorria no Brasil o mesmo que em muitos outros países do mundo, ou seja, surge primeiramente a Geografia escolar e, apenas depois, ela se institucionaliza no ensino superior<sup>18</sup>. Contudo, no caso brasileiro, houve um período que se estendeu por mais de noventa anos ao longo do qual o ensino de Geografia era ministrado por professores sem formação específica na área. Isso aconteceu inclusive em várias instituições de ensino superior.

Pensando na carência de profissionais no mercado paranaense, a formação do bacharel parecia ser a verdadeira função do curso de Geografia, pois no espaço acadêmico os estudos científicos precisavam ser a tônica e a educação escolar não parecia ser um manancial que permitisse fazer ciência. Pelo menos, essa era a maneira de ver a questão do ponto de vista universitário ao longo da década de 1930 e, que se manteve ao longo das décadas seguintes.

Confirmando esse cenário, que se configurou no decorrer do século XX, primeiro ocorre a separação dos cursos de Geografia e História, em 1961, e, alguns anos depois, mais precisamente em 1973, se dá a transferência do Departamento de Geografia para o Setor de Tecnologia, situado no Centro Politécnico, reduto de ciências exatas, da saúde e da natureza. Em 1998, o curso passou a compor o Setor de Ciências da Terra. Tal trajetória é um indício da perspectiva teórica dos profissionais que compuseram e compõem a Geografia na Universidade Federal do Paraná.

Na prática o que os cursos de ensino superior promoveram foi fruto dos contextos sociais, econômicos e políticos existentes no Brasil, mas também das escolhas realizadas pelas lideranças universitárias em cada momento. Assim, nas décadas de 1960, 1970 e 1980 juntamente com a sociedade em todas as suas dimensões, transformavam-se conjuntamente os cursos universitários.

Na década de 1960, o mundo passava por importantes ocorrências como a consolidação da Guerra Fria, o início da Guerra do Vietnã (1962-1975), a ampliação dos movimentos de contracultura em favor dos grupos oprimidos, o início do uso da informática com fins comerciais, a greve geral de maio na França (1968), a chegada do ser humano à Lua, entre tantos outros. Tratava-se, portanto, de um momento no qual as contradições entre os avanços tecnológicos e as questões sociais afloravam nas grandes potências planetárias.

No Brasil, se efetivava a mudança da Capital Federal do Rio de Janeiro para a recém-fundada, Brasília (1960); o crescimento do êxodo rural; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024 (1961); o início da Ditadura Militar (1964); a Reforma do Ensino Superior, Lei 5.540 (1968), etc.

Com o final do Governo de Juscelino Kubitschek e de sua promessa de fazer o país crescer 50 anos em 5, inicia-se um novo período, marcado pela continuidade do sonho da industrialização e pela implementação de políticas públicas mais eficazes em setores estratégicos, entre eles a Educação. Exemplo disso foi a utilização do método de alfabetização elaborado por Paulo Freire, que «alfabetizava em 40 horas». Ele inspirou a criação do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), que pretendia alfabetizar cinco milhões de brasileiros até 1965. Todavia, sua duração foi efêmera, pois após três meses ele foi extinto devido à mudança de orientação política. Iniciava-se, em 31 de março de 1964, a Ditadura Militar no Brasil<sup>19</sup>.

No Paraná, seguindo o contexto brasileiro, avançam tanto o processo de urbanização quanto o de industrialização, modificando, gradativamente, o perfil extrativista e agrário do estado. Com isso, surgem várias agroindústrias que consolidam a década de 1960, como crucial para a modernização da economia paranaense<sup>20</sup>.

A Universidade Federal do Paraná tem participação ativa nesse processo, pois teve como responsabilidade suprir de mão de obra qualificada tanto as empresas quanto as instituições de pesquisa que empreitaram a remodelação territorial do estado. Nesse contexto parece fazer sentido que o curso de Geografia oportunizasse aos seus alunos os conhecimentos técnicos necessários para sua inserção no mercado de trabalho.

Por outro lado, a licenciatura em Geografia continuava em segundo plano. Esse quadro se agravou quando, logo após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, datada de 1961, ocorre no estado de São Paulo a in-

serção dos Estudos Sociais no antigo curso primário, em substituição às disciplinas de Geografia e História<sup>21</sup>. Como São Paulo constituía-se em importante referência nacional, vários estados também adotaram a idéia. Entre eles o Paraná.

Ao longo da década de 1960, foi ficando cada vez mais evidente o propósito de criar os Estudos Sociais em todas as etapas da educação escolar. Tanto que, professores como José Bueno Conti, da Universidade de São Paulo, já avisavam a comunidade acadêmica que muito brevemente, as licenciaturas de Geografia e História, conquistadas com tanto sacrifício, perderiam seu significado e seu status por conta das políticas públicas que estavam em curso<sup>22</sup>.

Vale destacar que após 1967, quando a Ditadura Militar se dedicou a reformulação do sistema escolar brasileiro, houve uma explícita desvalorização dos professores. Para se ter uma ideia, basta dizer que um docente, que atuava no ginásio e no colegial, recebia salários que se aproximavam dos rendimentos de juizes e promotores públicos. A redução foi tão significativa que, no final da década de 1980, um professor ganhava um salário similar ao de um trabalhador sem formação universitária<sup>23</sup>.

Para projetar-se como potência mundial, expectativa do governo militar, era necessário enfrentar a defasagem educacional da população brasileira, questão resolvida em vários dos países que desejavam participar do «grupo dos grandes». Essa não era a prioridade das lideranças políticas militares, mas para melhorar sua imagem em âmbito mundial seria preciso ao menos demonstrar preocupação com a qualidade da educação nacional. É nesse contexto que se implementam algumas reformas, entre elas a Universitária, pela Lei 5.540.

Em decorrência das políticas públicas dos governos militares, a Geografia foi desaparecendo das escolas, sendo substituída pelos Estudos Sociais e, além disso, os baixos salários foram afastando, aos poucos, os jovens talentos que, de um lado, preferiam cursos mais elitizados e, de outro, não viam boas perspectivas de futuro na licenciatura.

Com a década de 1970, o mundo assiste pela televisão ao aumento dos movimentos em defesa do meio ambiente; a crise do petróleo (1973); à gradativa redução da corrida espacial e armamentista; ao final da Guerra do Vietnam (1975); ao crescimento da violência político-repressora em países democráticos, mas, principalmente, nos que viviam períodos ditatoriais, caso brasileiro e espanhol.

No Brasil, o período marcou o apogeu da Ditadura Militar brasileira, mas, por mais contraditório que possa parecer, também sinalizou o seu declínio. O maciço investimento em propaganda governamental ocultava a falta de liberdade, o excesso de censura e as constantes perseguições políticas. Por outro lado, a década de 1970, representou um tempo de grande resistência

popular, apoiada por intelectuais, artistas, operários, estudantes, entre outros, que eram aprisionados quando se manifestavam contrariamente ao governo militar. Além das prisões, práticas de tortura, ameaças e até mesmo o exílio foram intensamente utilizados como forma de coibir o que era classificado como subversivo pelo regime.

Os anos 70 também ficaram marcados pelos grandes projetos empreitados pela ditadura, como a construção da rodovia Transamazônica; a ponte Rio-Niterói; a usina hidrelétricas de Tucuruí; o Programa Nacional do Alcool; entre tantos outros.

No Paraná, assim como em outras partes do país os investimentos militares também foram robustos. O principal exemplo foi a construção da usina hidrelétrica de Itaipu, iniciada em 1975. Obra que absorveu grande parte da mão de obra qualificada paranaense e, por extensão estimulou maiores repasses de verba para a Universidade Federal do Paraná, que se tornou centro de referência em hidrologia e engenharia.

O curso de Geografia vivia um momento de efervescência em relação ao bacharelado, pois, apesar da repressão militar, o número de postos de trabalho relacionados às obras em implantação no estado, ampliava as possibilidades de ação dos geógrafos.

Em relação à licenciatura, o cenário era desolador, pois a Lei 5.692/71, entre outras ações, formalizou a união das disciplinas escolares de Geografia e História, que foram substituídas pelos Estudos Sociais. Além disso, com a Lei surgiram os cursos de licenciatura curta<sup>24</sup>.

As medidas deliberadas pela supracitada lei suscitaram inúmeras críticas, que sinalizavam para a incoerência do que foi determinado. Nesse sentido, a participação da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e da Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH) foi fundamental para difundir as opiniões dos principais intelectuais das duas áreas. Vários argumentos foram importantes para a revisão da decisão relativa a criação dos Estudos Sociais, mas o que se tornou decisivo foi a subordinação estrutural «do ensino universitário a uma tendência perigosamente ambígua, segundo a qual a formação do professor deveria ser reduzida em comparação à do pesquisador»<sup>25</sup>.

As denúncias de supervalorização do bacharel e a indiferença quanto às necessidades do licenciado não são raras. Um dos mais importantes professores de Geografia do Brasil, autor de vários livros acadêmicos e didáticos classifica sua passagem pelo curso universitário da seguinte maneira:

«Lembro-me da época em que frequentei, como aluno, o curso de graduação em Geografia aqui na USP – isso de 1970 a 1974, quando havia uma sensível subvalorização, para não dizer um desprezo velado ou, às vezes, até aberto, da preparação do docente. Na prática, sempre se priorizou a formação do futuro especialista (em Geomorfologia, Cartografia, Geografia Agrária etc.) ou então – especialmente nos

anos 1970 e 1980 – a formação do planejador. Mas a carreira docente, com exceção da universitária (considerada normalmente um corolário ou um apêndice da especialização), era e ainda é, em grande parte, vista como algo destinado tão somente àqueles que não têm competência para exercer outras atividades»<sup>26</sup>.

A descrição apresentada materializa muito bem a realidade encontrada em outras universidades espalhadas pelo território brasileiro. Entre elas a Universidade Federal do Paraná, na qual o autor deste artigo se tornou licenciado em Geografia, em 1996.

Chega a década de 1980, na qual ocorreram pelo mundo inúmeros conflitos armados, como as guerras do Líbano e das Malvinas (1982), a invasão de Granada (1983) e a Guerra Irã-Iraque (1980-1988), mas também o fim da Guerra Fria e a queda do Muro de Berlim (1989). Com o início da era da informação, começam a ser produzidos computadores de uso pessoal em escala industrial; assim como os videocassetes e os CDs.

No Brasil, ocorre o atentado do Riocentro (1981); o Movimento Diretas Já (1984); a eleição e falecimento de Tancredo Neves (1985); o fim da Ditadura Militar no país (1985), e a promulgação da Constituição Brasileira (1988). Com a redemocratização em curso foi possível perceber a envergadura do desafio que se apresentava à população brasileira.

O Paraná passa por significativas transformações na infraestrutura estadual, com investimentos em transportes, energia, habitação e agricultura. Também foi nessa década que se consolidaram as principais lideranças políticas paranaenses, que, aliás, permanecem em evidência, no cenário nacional, até os dias de hoje.

A Universidade Federal do Paraná mais uma vez foi um dos alicerces na ampliação e modernização da infraestrutura paranaense, participando ativamente das inúmeras obras e projetos dos governantes do período e das empresas que chegavam ao estado.

O curso de Geografia, gradativamente, ajustou-se ao novo contexto político e econômico. Com o avanço da tecnologia, surgiram novas atividades para os geógrafos recém-formados relacionadas ao geoprocessamento, por exemplo.

Quanto à licenciatura, a década de 1980 mostrou-se mais promissora que a anterior, devido, principalmente, a crescente mobilização das secretarias de educação que promoveram encontros de aprimoramento para os seus professores. Todavia, segundo pesquisas realizadas na época, as mudanças na prática docente se processavam muito lentamente. Os principais obstáculos para a mudança da prática pedagógica dos professores eram as precárias condições de trabalho viabilizadas pelas escolas, a grande quantidade de aulas que necessitavam ministrar e o exagerado número de alunos em sala de aula. Não bastassem essas questões, o salário era baixo, não permitindo que os professores buscassem seu aperfeiçoamento didático-metodológico<sup>27</sup>.

O problema é que na década de 1980 não existiu uma política educacional nacional coerente e perene, visando promover o avanço da educação brasileira. O mesmo ocorreu com a atividade docente, que continuou desvalorizada em todos os sentidos<sup>28</sup>.

Por outro lado, com a promulgação da Constituição de 1988, a educação no Brasil, parece ter obtido importantes avanços, pois:

«A declaração do Direito à Educação é particularmente detalhada na Constituição Federal da República Federativa do Brasil, de 1988, representando um salto de qualidade com relação à legislação anterior, com maior precisão da redação e detalhamento, introduzindo-se, até mesmo, os instrumentos jurídicos para a sua garantia. Entretanto, o acesso, a permanência e o sucesso na escola fundamental continuam como promessa não efetivada. Comparações internacionais do perfil de escolarização da população apresentam o Brasil com um dos piores desempenhos do mundo»<sup>29</sup>.

Se o retrato da educação brasileira no final da década de 1980 se mostrava bastante distante do esperado para um país que desejava uma posição de destaque no cenário mundial, ao menos havia uma boa base legal na Constituição Federal para que, ao longo das décadas seguintes, se viabilizassem políticas públicas com vistas a melhoria das condições de trabalho dos docentes, da qualidade do ensino e, conseqüentemente, dos indicadores socioeconômicos nacionais.

Nesse contexto, as instituições de ensino superior possuem um papel fundamental na preparação de profissionais que conciliem uma sólida formação acadêmica com os compromissos éticos de uma elite preocupada com a justiça social.

De 1989 para cá, a Universidade Federal do Paraná, mais precisamente, o curso de Geografia promoveu alguns importantes ajustes em termos de atender mais plenamente à comunidade educativa, viabilizando, por exemplo, um novo currículo para a graduação. Contudo, mantém-se a tradição de priorizar a formação do bacharel em detrimento do licenciado.

Existem várias possíveis explicações para isso, entre elas: a predominância no quadro de professores do departamento, composto, basicamente, de geógrafos; a distância física e epistemológica entre o Centro Politécnico, onde está sediado o curso de Geografia e a Reitoria, na qual se situa a Educação, fazendo com que haja também uma significativa diferença nas opções teóricas; o entendimento equivocado de que ao ingressar em um curso de Geografia os acadêmicos não anseiam serem licenciados; entre tantas outras explicações possíveis.

O fato é que essa situação não ocorre apenas com a Geografia, pois vários outros cursos superiores apresentam um quadro semelhante. Isso ocorre tanto na própria Universidade Federal do Paraná quanto em outras instituições de ensino superior brasileiras. Mas, isso é mera especulação, será preciso estudar com mais detalhes as duas últimas décadas para conhecer tais motivos.

## Referências

- ABREU, Geysa Spitz Alcoforado de. *A trajetória de Lysimaco Ferreira da Costa: educador, reformador e político no cenário da educação brasileira – Final do século XIX e primeiras décadas do século XX*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC-SP, 2007.
- ANSELMO, Rita de Cássia Martins de Souza. «A formação do professor de Geografia e o contexto da formação nacional brasileira.» PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo, SP: Contexto, 2002, p. 247.
- CASSAB, Clarisse. «Reflexões sobre o ensino de Geografia.» *Geografia: Ensino & Pesquisa*. Número 1 (2009), pp. 43-50.
- CONTI, José Bueno. «A reforma do ensino de 1971 e a situação da Geografia.» *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, SP, número 51, p. 57-74, 1976.
- DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA – UFPR. Disponível em «<http://www.geog.ufpr.br/>» Acesso em: 06 jan. 2012. 15:10:50.
- LEÃO, Igor. *O Paraná nos anos setenta*. Curitiba, PR: IPARDES/Concitec, 1989. p.40.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. «O direito à educação na Constituição Federal e seu restabelecimento pelo sistema de justiça.» *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, 1999, p. 61-74.
- PONTUSCHKA et al. *Para ensinar e aprender geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação brasileira: a organização escolar*. 20. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p. 94.
- ROCHA, Genilton Odilon da, *A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)*. 1996. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil: 1930-1973*. 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 133.
- SCORTEGAGNA, Adalberto. *Contribuições dos conteúdos de Geologia para a licenciatura em Geografia*. Campinas, SP: [sn], 2009, p. 6.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR. Disponível em: «<http://www.ufpr.br/portafulpr/historico-2/>» Acesso em: 04 jan. 2012, 10:09:40.
- VESENTINI, José William. «A formação do professor de Geografia: algumas reflexões.» PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo, SP: Contexto, 2002, p. 236.

## Notas:

<sup>1</sup> ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil: 1930-1973*. 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 133.

<sup>2</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Disponível em: < <http://www.ufpr.br/portalfupr/historico-2/> > Acesso em: 04 jan. 2012, 10:09:40.

<sup>3</sup> Ibidem.

<sup>4</sup> Ibidem.

<sup>5</sup> ABREU, Geysa Spitz Alcoforado de. «Lysimaco Ferreira da Costa e o ensino secundário brasileiro.» *História da Educação*. Número 26 (2008), pp. 165-190.

<sup>6</sup> ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil: 1930-1973*. 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 133.

<sup>7</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Disponível em: < <http://www.ufpr.br/portalfupr/historico-2/> > Acesso em: 06 jan. 2012, 16:20:40.

<sup>8</sup> Para conhecer mais a respeito sugere-se a leitura dos livros: MOCELLIN, Renato. *Os guerrilheiros do Contestado*. São Paulo, SP: Editora do Brasil. Coleção História do Brasil. SERPA, Elio. *Guerra do Contestado*. Florianópolis, SC: Fapeu/Ufesc. Temas: História do Brasil.

<sup>9</sup> RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação brasileira: a organização escolar*. 20. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p. 94.

<sup>10</sup> ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil: 1930-1973*. 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 133. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Disponível em: < <http://www.ufpr.br/portalfupr/historico-2/> > Acesso em: 06 jan. 2012, 16:20:40.

<sup>11</sup> ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil: 1930-1973*. 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 133. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Disponível em: < <http://www.ufpr.br/portalfupr/historico-2/> > Acesso em: 06 jan. 2012, 16:20:40.

<sup>12</sup> PONTUSCHKA et al. *Para ensinar e aprender geografia*. São Paulo: Cortez, 2007. CASSAB, Clarisse. «Reflexões sobre o ensino de Geografia.» *Geografia: Ensino & Pesquisa*. Número 1 (2009), pp. 43-50.

<sup>13</sup> DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA – UFPR. Disponível em < <http://www.geog.ufpr.br/> > Acesso em: 06 jan. 2012. 15:10:50.

<sup>14</sup> CASSAB, Clarisse. «Reflexões sobre o ensino de Geografia.» *Geografia: Ensino & Pesquisa*. Número 1 (2009), pp. 43-50.

<sup>15</sup> SCORTEGAGNA, Adalberto. *Contribuições dos conteúdos de Geologia para a licenciatura em Geografia*. Campinas, SP: [sn], 2009, p. 6. DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA – UFPR. Disponível em < <http://www.geog.ufpr.br/> > Acesso em: 06 jan. 2012. 15:10:50.

<sup>16</sup> ANSELMO, Rita de Cássia Martins de Souza. «A formação do professor de Geografia e o contexto da formação nacional brasileira.» PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino. *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo, SP: Contexto, 2002, p. 247.

<sup>17</sup> PONTUSCHKA et al. *Para ensinar e aprender geografia*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 46. CASSAB, Clarisse. «Reflexões sobre o ensino de Geografia.» *Geografia: Ensino & Pesquisa*. Número 1 (2009), pp. 43-50.

<sup>18</sup> ROCHA, Genilton Odilon da, *A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)*. 1996. 292 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

<sup>19</sup> RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação brasileira: a organização escolar*. 20. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, pp. 174-175.

<sup>20</sup> LEÃO, Igor. *O Paraná nos anos setenta*. Curitiba, PR: IPARDES/Concitech, 1989. p.40.

<sup>21</sup> PONTUSCHKA et al. *Para ensinar e aprender geografia*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 60.

<sup>22</sup> CONTI, José Bueno. «A reforma do ensino de 1971 e a situação da Geografia.» *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, SP, número 51, p. 57-74, 1976.



<sup>23</sup> VESENTINI, José William. «A formação do professor de Geografia: algumas reflexões.» PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo, SP: Contexto, 2002, p. 236.

<sup>24</sup> PONTUSCHKA et al. *Para ensinar e aprender geografia*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 65.

<sup>25</sup> PONTUSCHKA et al. *Para ensinar e aprender geografia*. São Paulo: Cortez, 2007, pp. 65-66.

<sup>26</sup> VESENTINI, José William. «A formação do professor de Geografia: algumas reflexões.» PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo, SP: Contexto, 2002, p. 235.

<sup>27</sup> PONTUSCHKA et al. *Para ensinar e aprender geografia*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 67.

<sup>28</sup> VESENTINI, José William. «A formação do professor de Geografia: algumas reflexões.» PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo, SP: Contexto, 2002, p. 235.

<sup>29</sup> OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação na Constituição Federal e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, 1999, p. 61-74.

## **CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO PARA PROFESSORES DE INICIAÇÃO MUSICAL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA NO BRASIL NAS DÉCADAS DE 1940 E 1950**

**Inês de Almeida Rocha**

e-mail: ines.rocha2006@hotmail.com  
(Colégio Pedro II, Rio de Janeiro. Brasil)

A História da Formação de Professores de Música no Brasil ainda é uma temática raramente explorada. Pouco se pesquisou sobre modelos de formação de professores, assim como os cursos, os saberes priorizados, as práticas e as políticas de formação de professores de música e todo um universo que envolve esse tema, especialmente sob o enfoque histórico. Essa é ainda uma história a ser escrita (OLIVEIRA; CAJAZEIRA, 2007).

O presente trabalho apresenta algumas reflexões sobre o Curso de Especialização para Professores de Iniciação Musical, criado por Liddy Chiafarelli Mignone, que formou professores de música a partir de 1948, adotando um modelo inovador no Brasil.

Até então, durante muitos anos a formação de professores de música acontecia por meio da relação Aprendiz-Mestre e pela própria prática de transmitir conhecimentos adquiridos. Assim o professor ia se constituindo como tal, desenvolvendo suas técnicas pedagógicas no fazer de sua atuação profissional. Em 1932, o compositor Heitor Villa-Lobos criou o Curso para Professores de Canto Orfeônico, de nível superior, que formava em curta duração, profissionais para ministrar aulas dessa metodologia, a fim de possibilitar a implantação do projeto homônimo nas escolas públicas de todo o país, com forte apoio do governo do então presidente Getúlio Vargas (FUKS, 1991; SANTOS, 1996; SOUZA, 1999). Nesse mesmo ano, no Instituto Nacional de Música, atual Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Antônio de Sá Pereira ofereceu pela primeira vez a disciplina *Pedagogia do Piano*, com base em conhecimentos de psicologia aplicada à música. Uma instituição de cursos superiores de música iniciava seus esforços no sentido de sistematizar a formação de professores de música (PAZ, 2000).

Outro modelo de formação de professores surgiu no Conservatório Brasileiro de Música, criado em 1936. Era uma cooperativa de professores

constituída por profissionais de alto nível musical que ansiavam por uma escola dinâmica e com uma estrutura que possibilitasse acolher propostas inovadoras no ensino de música, já que o Instituto Nacional de Música, a mais importante escola de música da época, por ser uma escola pública, possuía uma estrutura que muitas vezes impedia que cursos novos fossem criados ou que professores com formação no exterior pertencessem a seu quadro de efetivos (ROCHA, 1997). Graças a essa estrutura, os professores Antônio Leal de Sá Pereira e Liddy Chiaffarelli Mignone, puderam, em 1937, implantar um novo curso de música para crianças, o curso de Iniciação Musical, baseado nas ideias do músico suíço Émile-Jacques Dalcroze.

O que o curso de Iniciação Musical apresentava de novo para a primeira fase de estudos musicais da criança naquela época. A própria Liddy Chiaffarelli Mignone assim define algumas bases de seu curso:

«O que significava naquela época um Curso de Iniciação Musical infantil? Libertar a criança do árido aprendizado teórico da música, inadequado a sua mentalidade, dando-lhe a possibilidade de assimilar praticamente, por meio de jogos e exercícios interessantes e dirigidos, aquilo que mais tarde iria associar, sem dificuldade a parte teórica. (...) A criança até atingir certa idade mental poderá decorar regras e pontos de teoria musical, mas, se não tiver a sorte de encontrar um professor esclarecido, não saberá por em prática essas regras. É preciso porém não confundir Iniciação Musical com o aprendizado de Teoria Musical disfarçado por jogos e métodos que podem ser divertidos, mas que não correspondem àquilo que o Curso de Iniciação Musical se propõe (...)» (MIGNONE, 1955, p. 68)

A Iniciação Musical representou uma mudança no eixo que norteava o ensino de música que antes se voltava para a ação do professor que transmite conhecimentos, regras, nomenclaturas para um novo eixo, no qual a ação do aluno em atividades lúdicas na qual participe cantando, tocando instrumentos musicais, dançando, ouvindo, ou seja, envolvido em ações que correspondem às diversas formas de se relacionar com a música, proporciona situações nas quais ele vai se familiarizando com a música e aprendendo a se expressar musicalmente (ROCHA, 2010). A citação acima também evidencia a forte preocupação com o professor que precisa lidar com crianças e a importância de uma boa formação para o desempenho adequado de sua função.

O interesse despertado pelo Curso de Iniciação Musical criou uma demanda para a ampliação de turmas e aumentou o número de escolas interessadas em oferecer este curso, gerando a necessidade de formação de professores especializados. Liddy Mignone criou, então, em 1948, o Curso de Especialização para Professores em Iniciação Musical (MIGNONE, 1961). Este era um curso para a formação de professores, com o caráter de especialização, pois era exigido como pré-requisito, o término de um curso de música. Depois que o aluno concluisse seus estudos musicais, é que ele iniciaria os estudos sobre pedagogia musical, aqui, tendo ênfase o ensino da música para crianças. A preocupação com a formação de profissionais em

educação musical seria desta data em diante uma nova proposta para ela desenvolver, assim como viria a ser diferenciado o modelo adotado para a formação desses profissionais.

Destaco, portanto, a ação de Liddy Chiaffarelli Mignone frente ao Curso de Especialização para Professores em Iniciação Musical analisando o modelo adotado por essa formadora de professores de música no período das décadas de 1940 e 1950. Para tal intento trabalho com fontes diferenciadas, tais como: entrevistas, bibliografia relacionada à Educação Musical no Brasil, periódicos e documentos manuscritos, arquivados na Biblioteca do Conservatório Brasileiro de Música, que pertenceram à educadora criadora do curso em questão. Esses documentos manuscritos são também variados: programas de curso, cadernos com anotações sobre reuniões e pontos de aulas. Registram os assuntos a serem tratados sobre determinadas temáticas, além de manuscritos em geral que possibilitaram informações que outras fontes não apresentavam e que nutrem as reflexões a seguir.

## O Curso de Especialização para Professores em Iniciação Musical

Tôda pessoa que entra em contacto com uma criança, exerce uma influência sôbre ela e está implicitamente envolvida em sua vida emocional, em sua educação, na sua adaptação ao meio, portanto, o professor necessita de um preparo muito sério. Conhecer música, no nosso caso, não basta, apesar dêste conhecimento ser o intermediário que dará à criança a parcela maior na sua educação integral (MIGNONE, 1963, p. 13).

Assim Liddy Chiaffarelli Mignone expressou a base que fundamentou o modelo de formação de professores para atuar com a metodologia da Iniciação Musical: conhecer música era primordial, contudo outros saberes eram igualmente importantes.

De acordo com o programa do curso, a sua duração era de dois anos. No primeiro ano, os alunos deveriam fazer observações das aulas de Iniciação Musical oferecidas às crianças no próprio Conservatório Brasileiro de Música. Segundo depoimento de ex-alunas<sup>1</sup>, este aspecto do curso era muito valorizado na formação dos professores. O programa enuncia as disciplinas obrigatórias, tais como: História da Pedagogia, Psicologia da Educação, Metodologia, Pedagogia e Método de Iniciação Musical. O processo de avaliação dos futuros professores era um conjunto constituído por trabalhos escritos sobre a matéria, além da realização de prova oral e escrita.

No segundo ano os estágios de observação das aulas se mantinham, mas as professorandas<sup>2</sup> eram estimulados a participar e praticar a aplicação do método de Iniciação Musical. Esse período era destinado, também à pesquisa e redação de uma monografia baseada em uma pesquisa sobre temática relevante para a educação musical e iniciação musical, principalmente de crianças.

Para a conclusão do curso exigia-se, ainda, que fosse ministrada uma aula para crianças e se defendesse a monografia, ambas tendo uma banca com cerca de quatro ou cinco professores para a avaliação.

Este curso estava baseado em alguns aspectos inovadores e que se destacavam dos modelos existentes para a formação de professores até esse período.

Para a formação do professor, primeiramente, era exigido uma vivência musical anterior solidificada por um curso em música já concluído. O futuro professor tinha, então, que aprofundar seus conhecimentos, estabelecendo uma fundamentação teórica para a sua prática pedagógica que lhe era oferecida pelas disciplinas do curso. A maioria destas disciplinas eram de caráter pedagógico, não apenas de uma forma geral em relação à educação, mas também, de uma forma específica ligada ao ensino musical. A formação do professor visando sua atuação em sala de aula era considerada muito importante, tendo em vista os estágios e a aula pública exigida pelo curso. O momento da aula, o período em que o professor estivesse em contato com o aluno, sua conduta, os estímulos que iria oferecer à criança, ou seja, vários aspectos relacionados com a ação deste professor durante a aula eram relevantes. Mas também, a reflexão sobre esse momento era valorizada, e o constante questionamento sobre sua prática pedagógica já durante a formação desse profissional era estimulada, pelo incentivo à leitura e à redação da monografia. Os relatos das ex-alunas desse curso confirmam a recomendação de que, na prática pedagógica, os professores deveriam fazer, sempre ao final de cada aula, uma avaliação de sua atuação e dos alunos.

No Curso de Especialização para Professores de Iniciação Musical, Liddy Mignone reservou, portanto, o primeiro ano do curso para estudos de psicologia e psicologia da educação. Nesta disciplina, era apresentado o pensamento de vários autores, assim como conceitos sobre psicologia experimental, conhecimentos sobre as fases do desenvolvimento da criança, memória, inteligência, motivação, percepção, emoção e sensação, dentre outros. O estímulo à leitura de autores nas áreas das disciplinas cursadas podia ser constatado na bibliografia que Liddy Mignone indicava como leitura para a redação das monografias de Iniciação Musical, na qual a psicologia também tinha destaque. Analisando a bibliografia das monografias defendidas, encontramos diversos livros cujo tema era psicologia, tendo autores como Sigmund Freud, Emilio Mira y Lopes, Madeleine Violet Conil e Leonard Deutsch, para citar alguns. O livro de registro de doações à Biblioteca do Conservatório Brasileiro de Música também confirma a origem desses livros na instituição, pois foram doados pelo Centro de Estudos para a Iniciação Musical da Criança, do qual as professoras participavam.

É oportuno destacar que em 1948, ainda não havia no Rio de Janeiro um curso específico para a formação de psicólogos, muito embora saiba-se que já constasse nos currículos de formação de professores em geral a valo-

rização desse conhecimento. Apesar de já haver uma legislação regulamentando o ensino de psicologia para professores em geral, apenas algumas escolas destinadas à formação do professor primário incluíam esta disciplina em seus currículos. Antonio Gomes Penna, em sua *História da Psicologia*, nos relata que a psicologia como disciplina, não constava no currículo de formação de professores em geral pelo menos até 1900, tanto no Brasil quanto na maioria dos países. A partir de então, registraram-se algumas iniciativas em São Paulo e no Rio de Janeiro. No entanto, só em 1928, um decreto veio regulamentar a psicologia como disciplina para o currículo das escolas normais (escolas de formação do professor primário). Até esta data, a psicologia nem sempre constava nos currículos, ou quando constava, era ministrada na disciplina pedagogia ou como disciplina facultativa. O ensino da psicologia no Rio de Janeiro estava ligado à educação, ou seja, psicologia aplicada à pedagogia. O curso para a formação de psicólogos só seria criado décadas mais tarde, em 1962, por iniciativa de Lourenço Filho (PENNA, 1986) Saberes relacionados à psicologia, já eram, contudo, trabalhados na formação de professores de piano no curso ministrado por Antônio de Sá Pereira no Instituto Nacional de Música, conforma já relatado. Os fundamentos psicológicos nos quais Sá Pereira baseava seu curso foram publicados na obra *Psicotécnica do ensino elementar da música*, tornando-se por muito tempo uma obra pioneira nessa temática no país.

Nas aulas de pedagogia, estudava-se História da Educação; pensamento de educadores ou filósofos que refletiram sobre educação; conhecimentos de áreas do saber relacionadas à educação, tais como Antropologia, Biologia, Psicologia, Filosofia, Sociologia; e conceituação de termos da prática pedagógica, como exemplo: ensino, aprendizagem, metodologia, ensino tradicional e ensino moderno. Várias metodologias eram analisadas, como o método Montessori, Decroly, Frenet, Plano Dalton, e outros. A educadora buscava as pesquisas e conhecimentos desenvolvidos por educadores que haviam estudado problemas relativos à educação em geral, no intuito de encontrar respostas para as questões relacionadas com a educação musical.<sup>3</sup>

A metodologia de Iniciação Musical era estudada tendo, primeiramente, uma fundamentação teórica sobre os conceitos musicais e atividades trabalhadas no curso, procurando enfatizar a importância da música para o desenvolvimento do ser humano em suas potencialidades e, também, a importância de se estimular a criação musical. A observação das aulas de Iniciação Musical ministradas era uma fase primeira de contato com a metodologia que acontecia paralelamente à etapa da fundamentação teórica. Para a fase de aplicação da metodologia era imprescindível que as professorandas já tivessem realizado as próprias atividades a serem praticas com as crianças do curso. Primeiro vivenciavam as atividades, jogos, brincadeira para só então praticar a orientação destas atividades com os alunos. Após os estágios nas turmas de Iniciação Musical as professorandas deveriam, também, ministrar uma aula pública como requisito para a conclusão do curso.

Quanto à conduta do professor em sala de aula, várias orientações eram destacadas no programa do curso, uma vez que a nova metodologia de ensino musical requeria outro tipo de professor. Além das etapas já assinaladas para a sua formação, o perfil deste novo professor era cuidadosamente caracterizado<sup>4</sup>.

As monografias, defendidas ao término do Curso de Especialização para Professores de Iniciação Musical estão arquivadas na Biblioteca do Conservatório Brasileiro de Música, o que possibilita acesso a essa produção acadêmica pioneira na formação de professores de música no Brasil. Essas monografias eram chamadas na época de teses, por se constituírem em reflexões sobre um tema e apresentação de um texto para ser examinado e argüido por uma banca de professores. No entanto, optamos por chamá-las de monografias, tendo em vista as características dos trabalhos científicos desenvolvidos atualmente. Hoje estes textos seriam considerados monografias, talvez, pelo caráter breve das reflexões, o que, para nós, não minimiza a sua importância, já que representaram um incentivo à pesquisa e à formação especializada do professor. Encontramos um total de 183 monografias de Iniciação Musical, escritas no período entre 1951 a 1968.<sup>5</sup> Apesar de Liddy Mignone ter falecido em 1962, o curso de professores ainda continuou a ser oferecido durante alguns anos, período no qual as monografias foram orientadas pelas professoras Cecília Fernandez Conde, Elizah Penna e Heloisa Bittencourt. Em 18 anos, foram escritas uma média de 10,3 textos por ano. Sem dúvida alguma este é um número bem significativo para um país considerado por muitos como não tendo tradição em pesquisa. Estas monografias foram um estímulo para que o professor escrevesse, pesquisasse, refletisse sobre assuntos relativos à sua prática profissional. O Conservatório Brasileiro de Música estava proporcionando um incentivo à pesquisa em Educação Musical e o Curso de Especialização para Professores em Iniciação Musical, tendo como requisito de conclusão a redação e defesa desta monografia, estava formando professores com uma exigência peculiar, e criando um campo propício para o Curso de Mestrado que anos mais tarde foi implantado nesta instituição.

Os temas destas monografias versam principalmente sobre uma das atividades do curso, a «Bandinha Rítmica», e sobre aspectos psicológicos, pedagógicos ou musicais relacionados ao curso. Outros assuntos ligados ao curso também são temas de diversas monografias, como os objetivos, a importância da Iniciação Musical, e relações entre este curso e a criança. O Jardim de Infância, a função do professor, o ritmo, psicologia da aprendizagem, pedagogia e metodologia são também temas que despertaram interesse. Outro tema em destaque é o aspecto terapêutico da música abordado por algumas monografias. Entretanto, muito embora a formação do professor fosse tão valorizada por Liddy Mignone, apenas uma tese abordou este assunto.

Como no segundo ano do curso, realizavam-se estágios, estes, primeiramente, eram feitos apenas nas classes de Iniciação Musical do próprio Conservatório. Conforme as turmas foram concluindo o curso, no entanto, os professores recém formados começaram a ser requisitados para trabalharem em outras Instituições, nem sempre escolas de música, que demonstravam interesse em oferecer o curso de Iniciação Musical. Com isso, os estágios passaram a ser realizados nestas instituições, além das classes de Iniciação Musical do Conservatório Brasileiro de Música. A Iniciação Musical foi, portanto, ganhando espaço em instituições como Escolas Particulares, Escolas Municipais, Jardins de Infância, Instituições ligadas a deficientes mentais, físicos e doentes mentais, para crianças de favelas Jardins Públicos e Clubes (MIGNONE, 1961).

### O Centro para o Estudo da Iniciação Musical da Criança

No início da década de 50, Liddy Mignone conheceu Augusto Rodrigues, fundador da Escolinha de Arte do Brasil, criada no Rio de Janeiro em 1948, e um dos principais divulgadores das idéias de Herbert Read, e do movimento de Arte Educação e Educação através da arte por todo o país. Esta amizade proporcionou uma grande troca de idéias, o que foi determinante para os novos rumos que as atividades desenvolvidas por Liddy Mignone apontariam a partir de então.

Em setembro de 1950, Augusto Rodrigues realizou vários debates com professores de Iniciação Musical, compositores, artistas, e intelectuais, promovido pelo Departamento Nacional da Criança. Cada debate abordava um tema, relacionado com a criança: a música, a literatura, a pintura, a modelagem, a dança e o desenho. Este provocou um forte questionamento e uma reavaliação nos cursos de Iniciação Musical e Especialização de Professores, no campo da criatividade e da educação através da experiência estética. Augusto Rodrigues, ao falar sobre Liddy Mignone, relembra a inquietação da educadora em relação às questões sobre criatividade:

«Ela ia para o Conservatório e me escrevia um bilhete desaforado: ‘Você pensa que música é igual à pintura, você está assim porque o teu negócio não precisa ensinar nada ao menino, mas na música é outra coisa. Você é ignorante em música’. Até que um dia ela começa a mudar e quando ela começa a mudar (...). Ela me chama para a banca examinadora (...), e fiz a pergunta para a Liddy Mignone: ‘Mas Liddy, como é que você me põe numa banca dessas? É chato isso, eu não entendo nada de música’. ‘Mas você entende de criança e isso é que é bom. Sabe, às vezes a gente é professor de música e não entende nada de criança’. Então eu fiz parte» (MIGNONE, 1961, p. 59).

Foi, portanto, em 1950, que Liddy Chiaffarelli Mignone decidiu fundar um Centro de Estudos destinado a estudar os problemas observados em classe, e traçar novas diretrizes para os cursos (SILVA, 1955). As atividades do Centro de Estudos iniciaram em 1951, com reuniões realizadas todas as



primeiras sextas-feiras de cada mês para troca de idéias sobre as aulas, organização de uma biblioteca e propostas de cursos (RIBEIRO, 1953). Quando os professores do Centro de Estudos sentiam necessidade de estudar algum assunto, promoviam cursos, palestras, conferências ou visitas a Instituições. As reuniões eram registradas em um caderno de anotações que foi importante fonte de pesquisa para o conhecimento sobre as realizações do grupo. Nestas reuniões, as professoras liam e discutiam artigos de revistas, traziam propostas de exercícios novos para as aulas, registravam o pagamento das mensalidades e compra de livros para uma biblioteca do próprio grupo, discutiam nomes de pessoas para serem convidadas a dar cursos, organizavam festivais e a divulgação dos eventos.

As atividades desenvolvidas por este Centro de Estudos tornou-se um dos pilares importantes e originais na formação de professores de música no Brasil, pois era um pólo aglutinador de profissionais que promovia e viabilizava uma formação continuada de professores de música.

Dentre as primeiras atividades, encontra-se registrado visitas à Escolinha de Arte do Brasil, na qual os professores objetivavam estudar a proposta que essa escola adotava para estimular a «liberdade absoluta para a criação espontânea, pontos de contato em todas as artes» e como estas questões poderiam ser levadas para o trabalho com música. Desperta a atenção a data em que estas reflexões ocorreram, pois a historiografia da Educação Musical no Brasil vem datando as primeiras preocupações com a realização de atividades de criação musical nas aulas apenas na década de 1960. Em realidade, é nesse período que os educadores musicais intensificaram os questionamentos sobre a criação e o processo educativo, o que pode ser observado nas práticas metodológicas conhecidas como as oficinas de música. Esses questionamentos quanto ao uso da criatividade, já estavam, contudo, sendo objeto de atenção dos professores brasileiros antes mesmo da década de 60. O intercâmbio entre o Centro de Estudos e a Escolinha de Artes do Brasil fez com que a Iniciação Musical fosse divulgada para vários estados do Brasil através de um curso intensivo de arte-educação que esta escola oferecia.

Alguns cursos podem ser destacados, como as aulas oferecidas pela psicóloga Noemy Silveira Rudolf, em forma de conferencias e debates e a conferência da artista plástica Geny Marcondes sobre *A criação musical infantil*. Outras temáticas também interessaram as professoras, como o curso de *Bandinha Rítmica*, oferecido pela professora Haydéa Moraes; *Ginástica Rítmica*, com Glória Futuro Marcos Dias; *Recreação Infantil*, com Ruth Gouveia; e palestras com o folclorista Renato de Almeida.

No ano de 1954, as reuniões do grupo foram dinamizadas, tendo em vista os preparativos para um Festival de Iniciação Musical. Várias comissões organizaram este festival. Liddy Mignone, com esta realização, estava proporcionando às professoras a oportunidade de um novo aprendizado, o da produção de um evento. Elas participaram de todas as etapas, dentre elas, a

elaboração do programa, preparação de publicações, convites para palestrantes e divulgação através de cartazes e reportagens em jornais. A partir desta realização, a organização anual destes festivais mobilizaria o grupo.

A importância destes festivais pode ser constatada pelo noticiário de periódicos da época. Durante cerca de uma semana aconteciam apresentações de crianças e jovens de várias escolas e instituições na área de educação, palestras e, em alguns anos, concurso de piano infantil. Estes concursos representaram um grande incentivo na carreira de muitos instrumentistas que iniciavam sua trajetória como musicistas. Nos programas dos festivais constam, dentre os palestrantes, nomes conhecidos na época, não apenas de pessoas ligadas à Iniciação Musical, mas também, nomes identificados com outras propostas de educação pela arte: Augusto Rodrigues e Geny Marcondes (Escolinha de Artes do Brasil), Nayde Sá Pereira (Escola Nacional de Música), Emilia D'Annibale Jannibelli (SEMA), Paschoal Carlos Magno, Cynira Menezes, Vicente Guimarães, Noemy Silveira Rudolf, Maria Fux, Helle Tirlor, entre outros.

O I Festival de Iniciação e Educação Artística da Criança foi realizado, então, de 6 a 12 de novembro de 1954, tendo sido amplamente divulgado pela imprensa. Os acontecimentos do encontro foram muito noticiados por jornais como O Globo, A Noite, O Jornal do Comércio, O Correio da Manhã, O Diário de Notícias, O Diário Carioca, O Dia, A Vanguarda, O Mundo, O Jornal do Brasil. Aconteceram exposições, apresentações de trabalhos e palestras. Com o sucesso dessa iniciativa, a organização de festivais passou a ser uma atividade anual promovida pelo Centro de Estudos, que até o ano de 1965, mesmo depois da morte de Liddy Chiaffarelli Mignone, continuaram acontecendo.

### Considerações finais

O Curso de Especialização para Professores de Iniciação Musical se constituiu como um modelo de formação de professores a nível de pós-graduação, diferenciado-se dentre os poucos cursos de formação de professores oferecidos no Brasil. Aquele que desejasse trabalhar com a Iniciação Musical, primeiramente completava seus estudos superiores em música, se formava como músico, para depois se dedicar à sua formação como professor.

O Centro de Estudos e o Curso de Especialização demonstraram serem pilares importantes para esse modelo de formação. A diversidade de atividades e eventos realizados pelo Centro para o Estudo da Iniciação Musical da Criança estimularam um processo de transformação tanto na formação continuada de professores quanto na própria metodologia de Iniciação Musical, principalmente no que se refere às novidades e iniciativas que surgiam quanto à incorporação de atividades estimulando a criatividade musical dos alunos no ensino de música.

Os questionamentos sobre criatividade inicialmente revelavam que Liddy Chiaffarelli Mignone, era uma educadora em busca de respostas para suas inquietações. Em um texto de 1959, ela já demonstrava uma fundamentação e conceitos mais definidos sobre a criação musical. Ela nos diz que «a verdadeira atividade criadora consiste na improvisação de melodias»<sup>6</sup>. Apesar de, com esta afirmativa, delimitar a criação apenas ao aspecto melódico, mais à frente, no mesmo texto, ela assim nos fala, apontando outros aspectos:

A atividade criadora em música deveria ser para o aluno um meio de realizar-se pela expressão, experiência estética e o uso de formas musicais. Este último ponto é muito importante. Expressão indisciplinada e sem ordem é fútil, e falsa no seu propósito de captar as idéias fugitivas e passageiras da criança, o que é justamente aquilo que nós desejamos. Sobretudo, a expressão deve ser acompanhada com o crescente domínio dos meios e do material da arte dos sons<sup>7</sup>.

Ou seja, não bastava se fixar apenas a uma fase inicial de experimentação, era importante elaborar, fazer reflexões e que estas atividades se constituíssem em um processo, possibilitando outras aquisições e que «ela pudesse encontrar a si própria através de suas atividades criadoras e assim preparar-se para ser um adulto harmoniosamente desenvolvido, formando uma nação útil e elevada»<sup>8</sup>.

Não nos cabe aqui, aprofundar estes questionamentos. O que nos interessa é demonstrar como Liddy Chiaffarelli Mignone reformulava suas concepções e como o modelo de formação de professores de Iniciação Musical que ela adotou estava diretamente ligado com as propostas pedagógicas musicais discutidas com suas professorandas e professores já diplomados.

## Referências Bibliográficas

- FUKS, Rosa. *O Discurso do Silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991. (Série Música e Cultura; 1).
- JAQUES-DALCROZE, Emile. *Le Rythme, La Musique et L'Éducation*. Lausanne: Fœtich Frères S.A., 1965.
- MIGNONE, Liddy Chiaffarelli. *Guia para o Professor de Recreação Musical*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1961.
- OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (orgs.). *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007.
- PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências*. Brasília: MusiMed, 2000.
- PENNA, Antonio Gomes. *História da Psicologia: apontamentos sobre as fontes e sobre algumas das figuras mais expressivas da psicologia na cidade do Rio de Ja-*

- neiro*. Rio de Janeiro: ISOP/CPGP, 1986. p.7-11. (Textos do Centro de Pós-Graduação em Psicologia, n.º.4).
- PEREIRA, Antônio Leal de Sá. *Psicotécnica do ensino elementar da música*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1937.
- RIBEIRO, Maria Ursulina. *Histórico do Curso de Iniciação Musical*. Rio de Janeiro.: Dissertação (Curso de Especialização de Professores em Iniciação Musical) - Conservatório Brasileiro de Música, 1953.
- ROCHA, Inês de Almeida. *Liddy Chiaffarelli Mignone: reconstruindo sua trajetória*. 1997. 213f. Dissertação (Mestrado em Música) – Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Canções de Amigo: redes de sociabilidade na correspondência de Liddy Chiaffarelli Mignone para Mário de Andrade*. 2010. 309f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- SANTOS, Marco Antonio Carvalho. *Música e hegemonia: dimensões político-educativas da obra de Villa-Lobos*. 1996. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1996.
- SILVA, Elizah Penna Augusto da. Resumo das Atividades do Centro de Estudos da Iniciação Musical da Criança. *Revista CBM*, Rio de Janeiro, ano I, n.1, p.70, out.-nov.-dez. 1955.
- SOUZA, Jusamara. A concepção de Villa-Lobos sobre educação musical. *Brasileira*. Rio de Janeiro, set., p. 18-25. 1999.

**Notas:**

<sup>1</sup> Entrevista concedida por Cecília Conde no Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário, no dia 7 de março de 1996, à autora; Entrevista concedida Lígia Mignone Gripp em sua residência, na cidade de Campinas, no dia 11 de dezembro de 2006, à autora.

<sup>2</sup> Utilizo apenas palavra no feminino, pois não foi encontrado nenhum registro de aluno do sexo masculino no curso em questão, apenas mulheres.

<sup>3</sup> Pontos para o Curso de Especialização de Professores de Iniciação Musical.

<sup>4</sup> Programa do curso de Especialização para Professores de Iniciação Musical.

<sup>5</sup> Relação das monografias defendidas ao término do Curso de Especialização para Professores de Iniciação Musical.

<sup>6</sup> Manuscrito 1.

<sup>7</sup> Manuscrito 1.

<sup>8</sup> Manuscrito 2.

## EL CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN PÚBLICA, SUMA DE LA INTELLECTUALIDAD MEXICANA PORFIRISTA

María de los Ángeles Rodríguez Álvarez  
e-mail: mararoal@yahoo.com.mx  
(Universidad de Colima. México)

### Antecedentes

En México durante el siglo XIX, con la expansión de la economía capitalista se fortaleció un modelo político que exigía cambios estructurales en el sistema, en especial, un cambio masivo de valores que solo podía hacerse por medio de la educación.

Un grupo producto de esta educación fue encumbrándose en esta tarea, encabezado por Justo Sierra, nueva clase de hombres modificados por la cultura que dio oportunidad al crecimiento de una élite liberal. Así fue como se fueron ubicando en la estructura de gobierno, cuando los empleos públicos eran para ellos el mejor medio de progreso económico; Porfirio Díaz con su «poca política y mucha administración» conformó un grupo denominado como los «científicos» varios de ellos pertenecieron al grupo que encabezó Justo Sierra en el sector educativo.

François-Xavier Guerra manifiesta claramente como «los grupos intermedios que el Porfiriato creó por medio de la cultura, no son ante todo los técnicos sino los maestros de escuela». (Guerra, 1995: 426)

Los intelectuales liberales serían una nueva generación que aparecerá después de la reforma, la tercera generación que Guerra maneja, que operará durante el Porfiriato, misma que establecerá vínculos muy fuertes, fidelidades no sólo con sus jefes o actores individuales sino también con actores políticos, actuando de manera conjunta con una nueva fuerza.

En este grupo estuvieron: pedagogos, abogados, médicos. Entre ellos figuras como: Gregorio Torres Quintero, Ezequiel A. Chávez y otros muchos que en esta ponencia se mencionarán.

En qué consistió el nuevo modelo, Guerra nos dice:

«La novedad reside en que, por primera vez, este modelo era transmitido masivamente fuera del círculo estrecho de las élites. Por lo demás, el carácter normativo e intencional de esta nueva educación se deduce de múltiples declaraciones de estos hombres, (...) La espontaneidad, la inducción, la naturaleza como única guía, todo ello iba a la par con un método heurístico en el que el maestro evocaba la emergencia de este hombre nuevo que él presuponía. El niño debía ser, claro está, activo, pero el maestro era el director, y el libro de texto, comprobador» Como lo dijo entonces uno de los principales teóricos de esta nueva educación, Gregorio Torres Quintero.» (Guerra, 1995: 434)

Fue así como se formó una élite de actores colectivos unidos básicamente por el vínculo de la escuela, aunque posteriormente se agregaron algunos funcionarios del mismo sector educativo oficial.

Resulta importante señalar que en un México donde existía un porcentaje mínimo de jóvenes educados, este grupo perteneció a esa minoría que adquiriría por lo mismo importancia y relieve (Guerra, 1995: 381)

Justo Sierra, el líder del grupo, asciende a la función pública en Educación durante 1901, cuando se crea la subsecretaría de Instrucción Pública y él queda al frente<sup>1</sup>. Sierra para estas fechas ya tenía un gran prestigio en el área, abogado, diputado, profesor, periodista y magistrado de la Suprema Corte de Justicia se une a Ezequiel A. Chávez con quien hará magnífica mancuerna y juntos actuarán a favor de la educación hasta el momento del inicio de la Revolución Mexicana.

Uno de los primeros actos de este grupo fue crear el Consejo Superior de Educación en 1902, con la participación de los más destacados intelectuales de la época.

Así vemos como los procesos educativos obedecen a una serie de factores, tanto internos como externos y en el caso de México durante el Porfiriato fue especialmente propicio en la promoción de este sector.

Si bien durante el siglo XIX el esfuerzo educativo estuvo centrado en otorgar la educación elemental y primaria y en ese sentido se lograron importantes avances. Sobre todo a partir de la Ley del 12 de diciembre de 1867, de tiempos de Benito Juárez y con ella la creación de numerosas escuelas, institutos (literarios, Liceos, y algunas escuelas profesionales). No obstante la educación Superior, en general, se encontraba en gran abandono. La Pontificia Universidad de México creada en 1551 se cerró y abrió una serie de ocasiones, quedando definitivamente cancelada a partir del gobierno del emperador Maximiliano en 1865.

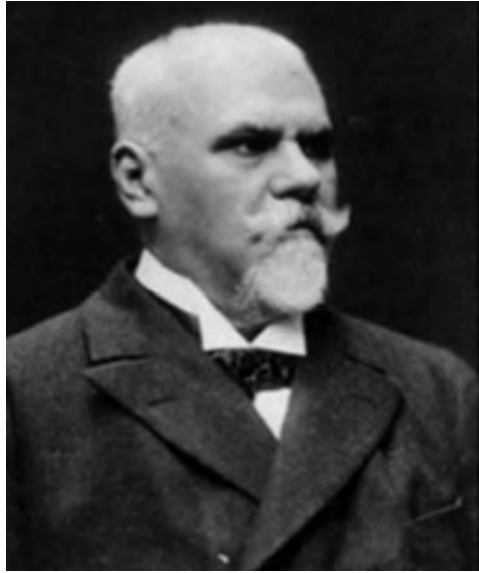
Por ese motivo a inicios del siglo XX el grupo de intelectuales encabezados por Justo Sierra se dieron a la tarea de organizar el sector, situación que culminaría con la reapertura de la Universidad en 1910.

## Consejo Superior De Educación

Este Consejo vino a sustituir la Junta Directiva de Instrucción Pública fundada en tiempos del presidente Benito Juárez. Sus tareas iban encaminadas a dar todas las disposiciones en materia de instrucción pública «creando en todos los grados de enseñanza las instituciones que se estimen mejor» (Meneses, 1983: 501).

El Consejo inició su vida activa a partir de la firma de la ley emitida por el presidente Porfirio Díaz en Palacio, el 30 de agosto de 1902, publicada en el Diario Oficial el 5 de septiembre de 1902.

Serían consejeros natos por las siguientes dependencias: Dirección General de Instrucción Primaria el ingeniero Miguel F. Martínez, por la Dirección General de Enseñanza Normal Enrique Rébsamen por la Dirección de la Escuela Normal de Profesoras Rafaela Suárez, en esta ocasión Gregorio Torres Quintero quedó como consejero temporal junto con Leopoldo Kiel, Manuel Toussaint, Agustín Aragón y Antonio Rivas Mercado, entre otros. En ese momento quedó como secretario del Consejo el connotado científico positivista Porfirio Parra<sup>2</sup>.



El 13 de septiembre de 1902, a las 3.00 de la tarde, se citó a la sesión inaugural en el salón de actos de la Escuela Nacional de Ingenieros hoy Palacio de Minería, con asistencia del presidente de la República. Se invitó a todos los secretarios de estado y de cada escuela se les pidió a los directores llevaran unos diez maestros. A la comandancia militar se le solicitó una guardia a la entrada del salón para hacer los honores de ordenanza al presidente<sup>3</sup>.

Sierra, en el discurso inaugural planteó un ambicioso programa educativo, desde el nivel preescolar hasta la Universidad, dentro de esta última la Escuela de Altos Estudios, misma que representaría la institución de mayor rango científico<sup>4</sup>. Esta escuela recuperaba la enseñanza de las humanidades, en especial la filosofía relegada por la influencia del positivismo y trajo también la pedagogía a la Universidad<sup>5</sup>.

El Consejo sesionaría en dos periodos, uno de julio a septiembre y el otro de enero a marzo, aunque podría haber ampliaciones y juntas extraordinarias; en los recesos se nombraría una comisión. Los asuntos se discutirían a partir de iniciativas y se nombrarían comisiones ex profeso para estudiarlas,



la comisión presentaría su dictamen al Consejo en pleno y ahí de nuevo se discutiría hasta tomar una resolución final.

Las sesiones se celebrarían los jueves y serían privadas, con la asistencia exclusiva de los miembros del Consejo. Las actas se publicarían en el diario oficial de la federación y en el boletín de Instrucción Pública.

Entre los miembros que participaron en el Consejo, desde su inicio, encontramos siempre personajes destacados en la vida intelectual y educativa, algunos muy peculiares como el maestro Camilo Juan Williams pedagogo de origen británico, que tras un largo recorrido por Europa, Estados Unidos, Centro y Sudamérica, en 1899 fundó The English College en la ciudad de México, y dos años después el Colegio Williams. Don Camilo frecuentaba los círculos intelectuales de la ciudad. Su dominio de los idiomas inglés, francés, italiano, español y latín, le ganaron un sitio entre los académicos de la época. Prueba de ello es que en 1902 se le invitó a formar parte del Consejo Superior de Educación Pública, donde discutiría el proyecto de Educación Integral.

Desde el año de su creación (1902) hasta 1910, el Consejo sesionó una vez a la semana, las sesiones eran de una hora en promedio, teniendo como sede la Preparatoria Nacional. Durante los encuentros, los consejeros revisaban planes y métodos de enseñanza.

Existen evidencias documentales de que el Consejo sesionó hasta 1914. En 1913 se reorganizó y en 1914 está la lista de Consejeros de ese periodo como último documento de la serie documental «Consejo Superior de Educación Pública» que resguarda el Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México<sup>6</sup>.

## **Tramas y acciones del Consejo**

En 1905 se modificó la ley constitutiva del Consejo Superior de Educación Pública y se aumentó la lista de consejeros, entre ellos destacan Ponciano Rodríguez entonces inspector de Escuela<sup>7</sup>. Las comisiones para el periodo 1906-1908 nos dan una idea de la clase de propuestas y planteamientos que se discutían en el Consejo, conformadas, algunas, de la siguiente forma:

- \* Comisión Permanente
- \* Para estudiar los métodos que deben regir en las escuelas primarias y en las normales
- \* De reglamentos, programas y textos de la Escuela Nacional Preparatoria
- \* De reglamentos de las escuelas nacionales, preparatoria, profesionales y especiales.

- \* Que estudie el problema de los textos.
- \* La de escuelas de párvulos.
- \* La de propaganda antialcohólica
- \* Del plan de estudios de la Escuela de Medicina
- \* Del tercer Congreso Nacional de Educación
- \* Para la creación de una Escuela de Altos Estudios
- \* Para la creación de la Universidad Nacional.

Dentro de los personajes miembros destaco la participación del profesor Gregorio Torres Quintero, por representar al grupo de maestros recién egresados de la Normal, entonces denominada Escuela Nacional para Profesores, creada en 1887. De origen muy humilde, su padre fue zapatero, nació en un pequeño lugar de la provincia mexicana, Colima, y ahí estudió ya grande la primaria. Su profesor noto la capacidad y empeño y lo promovió a que siguiera estudios en el Liceo recién creado en Colima, más tarde el gobernador de este Estado lo becó a la recién creada Normal de la ciudad de México y ahí también entró en contacto con unas serie de maestros que a su vez lo apoyarían. Este personaje resulta un claro ejemplo de cómo el inicial esfuerzo de la segunda mitad del siglo XIX promovió la generación de este tipo de profesores, mismos que participarían en los primeros congresos educativos y en la formación de la estructura educativa de la primera década del siglo XX.



Miembros que asistieron a la reapertura de la Universidad Nacional de México en 1910, fuente y autor Aurelio Escobar Castellanos, Archivo

La característica más común de los consejeros fue la pertenencia de una serie de valores e ideales encaminados a la formación de seres con mejores cualidades ético-sociales. Por ejemplo se estableció la comisión «Cómo deben convertirse las Escuelas Primarias en instrumentos eficaces de propaganda antialcohólica».

Entre los personajes más destacados que participaron en el Consejo tenemos además de Justo Sierra y Ezequiel A. Chávez a Enrique Rébsamen maestro de origen suizo asentado en México donde desarrolló una gran labor pedagógica, su formación contempló las corrientes pedagógicas de Europa. En el desarrollo del normalismo en México fue fundamental y como pedagogo formó a esta generación, desde la creación de la Normal de Veracruz en 1885. Lamentablemente su participación en el Consejo fue interrumpida por su muerte en 1904.



ENRIQUE CONRADO RÉBSAMEN

Otro personaje esencial dentro del Consejo fue Ezequiel A. Chávez, colaborador directo de Justo Sierra, y secretario del Consejo por varios años. Redactó en su parte medular la Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México.

## Los trabajos

Su principal preocupación fue la revisión de programas y textos, tanto de las escuelas primarias, normales y de la Escuela Nacional Preparatoria, quedando conformadas las comisiones, al inicio de los trabajos, con los siguientes miembros:

\* Programas y textos de las escuelas primarias y normales; Miguel F. Martínez, Gregorio Torres Quintero, Alberto Correa, Luis Murrillo, Juana Cortés y Ponciano Rodríguez.

\* Programas y textos de la Escuela Nacional Preparatoria; José Terrés, Porfirio Parra, Luis E. Ruiz Miguel V. Ávalos y Gregorio Torres Quintero.

\* Comisión para estudiar los métodos que deben regir en las escuelas primarias y normales: Alberto Correa, Miguel F. Martínez y Ponciano Rodríguez.

Resulta muy interesante que en varias sesiones se discutió la forma de promover la federalización de la enseñanza, situación que no se lograría en México hasta 1921 cuando José Vasconcelos fundó la Secretaría de Educación Pública.

Como parte de esta problemática sobresalía la enorme centralización educativa, en especial en los niveles de enseñanza superior, de ahí la propuesta de creación de un Internado para atender a las escuelas profesionales. Resultaba difícil para los estudiantes que venían a la gran ciudad encontrar un lugar de habitación decente y barato, razón por la que muchos no venían a estudiar a la gran ciudad, sus padres eran los primeros en impedirselos, ante la preocupación de las formas de vida más agrestes de la gran ciudad. Sin embargo la propuesta presentó una fuerte discusión contra su existencia siendo finalmente aprobado para establecerse en las escuelas de Medicina, Agricultura e Ingenieros (los de Veterinaria la objetaron).

Las actas del Consejo se conservan casi en su totalidad en el Fondo que lleva su nombre dentro del Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México y representan un rico acervo de conocimientos sobre la educación, sus instituciones y contenidos del momento. Por ejemplo la sesión y acta respectiva del 26 de marzo de 1903 (caja 1, expediente 5) trae una profusa información sobre la escuela de Medicina, su estructura, funciones, etc.

Otro tipo de documentación lo constituyen los anexos, como la carta de Manuel M. de Zamacona, sobre problemas de la educación, de la educación de la mujer, del país, con interesantes anotaciones, como la mención sobre que hay lugares en México donde seguían creyendo que México continuaba bajo el rey de España y que Porfirio Díaz era sólo un representante. Zamacona habla de la terrible desigualdad social. Pero comenta todo esto como «Reservado y Confidencial» de acuerdo a la política de conciliación que se lleva en México. Al inicio de la carta dice que esto surge del planteamiento de federalizar la enseñanza «para alcanzar resultados generales y uniformes sobre la gran masa de nuestro pueblo». En el documento número 202 hay un comunicado del Dr. Parra que dice que Zamacona considera, se dejen las cosas como están pues «nadie ha pensado en defender como exclusiva y privativa del poder federal la facultad de entender en la enseñanza oficial de todo el país». 4 de septiembre de 1903.

A pesar de la amplia labor realizada por el Consejo, su mayor obra fue la iniciativa de reabrir la Universidad. En 1908 empezaron las discusiones alrededor de la creación y organización de la Escuela de Altos Estudios, junto con un sistema general de educación pública donde se contempló la organización de la futura Universidad Nacional. Durante todo 1909 se trabajó intensamente en los programas de la Escuela de Altos Estudios. A partir de 1910, se dedicaron a la discusión sobre la creación de la Universidad Nacional, el expediente del 5 de mayo está todo dedicado a ella y viene la Ley constitutiva con firmas originales, además una serie de interesantes cartas y

observaciones de personajes externos sobre su creación, en especial la del ministro de Hacienda José Ives Limantour. El decreto de creación lo expidió el presidente de la República el 26 de mayo y el 22 de septiembre fue inaugurada, en conmemoración a tan célebre evento se dieron una serie de doctorados honoris causa, varios a los siguientes miembros del Consejo: Manuel Flores, Justo Sierra Méndez, Porfirio Parra, Miguel V. Ávalos, Alfonso Pruneda, Miguel F. Schulz y Ezequiel A. Chávez Lavista.

## El grupo

El Consejo estuvo integrado por la crema y nata de la intelectualidad mexicana de finales del siglo XIX y principios del XX. Se han identificado en las actas del Consejo los nombres de 74 miembros. Casi todos hombres, sólo 8 mujeres, de ellas todas maestras y tres además poetisas. La mayoría de los localizados nacieron durante la segunda mitad del siglo XIX (41), todos antes de 1870, únicamente 11 nacieron entre 1820 y 1850; de 20 personajes no se obtuvieron datos. Todos murieron durante el siglo XX, el primero en 1904 el suizo Enrique Rébsamen, por cierto el más joven de 47 años y el último Manuel Uribe y Troncoso de 92 años quien murió en 1959. Participaron en el Consejo muy pocos jóvenes, solo tres menores de treinta años, de 25 el más joven Alfonso Pruneda, 11 treintones, 18 cuarentones y 18 entre 50 y 72 años, el más viejo fue José Ma. Vigil con 72 años. Las tres mujeres de las que tenemos su edad, tenían más de 50 años cuando pertenecieron al Consejo y las tres murieron de más de 70 años.

En cuanto a su profesión la mayoría fueron maestros o educadores catorce, de éstos tres mujeres; le siguen los médicos (13) y enseguida los abogados (12); seis ingenieros e igual número de escritores; cuatro poetas (2 poetisas), así como el mismo número de historiadores, políticos y diplomáticos; tres arquitectos; dos canónigos; y uno de cada uno de las siguientes profesiones: antropólogo, empresario, escultor, filólogo, geólogo, gramático y periodista.

En cuanto a su lugar de origen, hay cuatro extranjeros: un suizo Enrique Rébsamen, un guatemalteco Enrique Martínez Sobral, un italiano Adamo Boari<sup>8</sup> y un inglés el profesor J. Camilo Williams Wilson fundador del famoso Colegio Williams en la ciudad de México. Del país existe una buena distribución de varios estados, 21 en total que son: Aguascalientes (1), Campeche (2), Chiapas (1), Chihuahua (3), Colima (3), Durango (1), Guanajuato (2), Jalisco (1), estado de México (4), Michoacán (1), Nayarit (2), Nuevo León (1), Morelos (1), Oaxaca (1), Puebla (3), San Luis Potosí (2), Tabasco (2), Tamaulipas (1), Veracruz (3), Zacatecas (1) y 10 de la ciudad de México<sup>9</sup>. Obviamente la mayoría proviene de los alrededores de la ciudad de México sumando 14 miembros. Hay estados que no estuvieron representados, como: Morelos, Tlaxcala y Querétaro, entre otros.

Resulta más significativo su desempeño socio-cultural-académico, muchos pertenecen a las principales sociedades científicas de entonces, como: la Academia Mexicana de la Lengua (10, algunos fundadores como Rafael de la Peña), la Academia de Jurisprudencia, El Colegio Nacional, Academia Mexicana de la Historia, Academia de Medicina (3).

Había varios, que pertenecían a distintas como Manuel Touissant, quién perteneció a El colegio Nacional, fue miembro de la Academia Mexicana de la Historia y de la Academia Mexicana de la Lengua.

Varios de ellos fueron innovadores científicos, por ejemplo en el área de la salud, Eugenio Latapí Rangel inició en el país la tarjeta de salud y creó la cédula sanitaria, a su vez fue presidente de la Sociedad Mexicana de Dermatología.

Algunos recibieron el doctorado honoris causa de la Universidad Nacional y de otras universidades como Harvard.

Otros fueron presidentes de importantes grupos, como Víctor Manuel Castillo de la Barra Mexicana de Abogados, José Terrés de la Academia de Medicina y una mujer presidió la Sociedad Ignacio Ramírez junto con Porfirio Parra, Dolores Correa Zapata.

Algunos otros destacaron fuera del país, como Manuel Flores, quien recibió las Palmas Académicas y la Legión de Honor de Francia o Ángel Gavino Iglesias, quien Junto con Carlos Pacheco, logró instalar el primer laboratorio de Bacteriología, estudió con Luis Pasteur en Francia y fue fundador del Instituto Bacteriológico en México, también recibió las Palmas Académicas de Francia; Francisco del Paso y Troncoso además de ser miembro de la Academia Mexicana de la Lengua lo era de la Real Academia de la Historia de España. José Ramos fue el primer presidente de la Academia de Medicina y fundador de la Sociedad Oftalmológica Mexicana y recibió el doctorado Honoris Causa de la Universidad de Harvard. Francisco Sosa Escalante quien era miembro de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística y de la Academia Mexicana de la Lengua, también era miembro de la Real Academia de Historia en España.

Casi todos dejaron obra escrita en sus ámbitos profesionales.

Fueron enterrados en la Rotonda de las personas Ilustres cuatro de ellos: Agustín Aragón, Gregorio Torres Quintero, Amado Nervo y Justo Sierra.

Como se dijo al inicio de este apartado, sin duda cabe, el Consejo estuvo integrado por lo más granado de la intelectualidad mexicana de ese momento histórico, pocas veces se ha visto en el país la reunión de tan importante grupo científico-académico en colaboración conjunta en pro de la educación mexicana.

Años más tarde José Vasconcelos intentó revivir el Consejo y varios de los que habían participado en el primero volvieron a integrarlo; no obstante sus trabajos no tuvieron la resonancia que tuvo el primero.

### **Bibliografía**

Ducoing, Patricia (2004) «Origen de la Escuela Normal Superior de México» *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 6. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia. Pp. 39-56.

Guerra, François Xavier, (1995) *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*, Tomo 1, México, Fondo de Cultura Económica.

Meneses Morales, Ernesto, (1983) *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*, México, editorial Porrúa.

### **Fuentes primarias**

Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México, Fondo Consejo Superior de Educación Pública, 9 cajas, con 70 expedientes, de 1902 a 1914.

ANEXO

Prosopografía de los miembros del Consejo Superior de Educación Mexico (1902-1913)

Personaje	Lugar de origen	Profesión	Puesto público	Méritos	Género	Fecha Nac.	Fecha muerte
Aguilera Serrano, José Guadalupe	Durango	Ingeniero, geógrafo, geólogo	Comisión Geográfica, Instituto de Geología fundador y primer director		Hombre	1857	1941
Álvarez, Manuel F.					Hombre		
Ángel de la Peña, Rafael	México ciudad	Maestro de latin. lógica, estudio filosofía, derecho civil y canónico, al morir era senador por Zacatecas, miembro de la Academia Mexicana de la Lengua	Profesor de la Preparatoria y del seminario Senador por Zacatecas	Miembro de la Academia Mexicana de la Lengua	Hombre	1837	1906
Aragón y León, Agustín	Joncatepec, Morelos	Escritor, ingeniero y maestro Escuela de Ingenieros, Escuela de Agricultura, en el Colegio Militar, Normal y en la Preparatoria	maestro Escuela de Ingenieros, Escuela de Agricultura, en el Colegio Militar, Normal y en la Preparatoria	Enterrado en la Rotonda de las personas ilustres	Hombre	1870	1954
Arrangoiz, Javier		Contador?	Tesorero General de la Nación, Director de la ESCA	Miembro de la Academia Mexicana de la Lengua	Hombre	18??	1912
Ávalos, Miguel V.				Doctor Honoris Causa Univ 1910	Hombre		
Beest, Alberto					Hombre		
Boari, Adamo	Italiano (Ferrara)	Arquitecto	Constructor del Palacio de Bellas Artes		Hombre	1863	1928
Cabrera, Lobato Luis	Zacatlán, Puebla	Abogado	Periodista contra el Porfiriato	Firmaba con el seudónimo de Blas Urrea	Hombre	1876	1954
Castillo, Víctor Manuel		Abogado	Diputado y Senador	Presidente de la Barra Mexicana de Abogados	Hombre	1863	1943
Chávez Lavista, Ezequiel Adeodato.	Aguascalientes	Abogado, fundó la cátedra de psicología	Director de la Prepa, de la Escuela Nacional de Altos Estudios Director, rector de la Universidad	Doctor Honoris Causa Univ 1910, miembro de número de la Academia Mexicana de la Lengua (1930)	Hombre	1868	1946



Contreras, Manuel					Hombre o mujer		
Correa Zapata, Alberto hermano de Dolores Correa Zapata	Teapa, Tabasco	educador	Director General de enseñanza Normal 1904, hermano de Dolores Correa		Hombre	1857	1909
Correa Zapata, Dolores	Tabasco, Teapa,	Maestra	Bibliotecaria Escuela Normal para Profesoras, maestra de economía doméstica, instrucción cívica moral y lecciones de cosas, elaboró libros sobre estos cursos. 1906, publica la revista "La mujer mexicana". Hermana de Alberto Correa,	Preside la sociedad Ignacio Ramírez con Porfirio Parra	Mujer	1853	1924
Cortés, Genoveva					Mujer		
Cortés, Juana					Mujer		
Creel, Enrique C.	Chihuahua	Diplomático	Embajador, Gobernador, secretario de Relaciones Exteriores		Hombre	1854	1931
Dávalos Balkim, Balbino Adolfo	Colima, Colima	Abogado y diplomático	Profesor de la Preparatoria y en la Facultad de Filosofía y Letras	Miembro de la Academia de la Lengua	Hombre	1866	1951
De la Peña, Rafael	México ciudad	Maestro, diplomático	Cónsul general en Colombia, maestro de la Preparatoria y del Colegio de San Juan de Letrán.	Miembro fundador de la Academia Mexicana de la Lengua	Hombre	1837	1906
del Paso y Troncoso Francisco	Veracruz	Profesor de Náhuatl	Director del Museo Nacional de Arqueología	Academia Mexicana de la Lengua, miembro de la Real Academia de la Historia de España	Hombre	1842	1916
Delgadillo, Daniel	Estado de México	Se gradúa de maestro en 1893	Inspector de Escuelas, jefe de la sección técnica de la dirección General de Educación		Hombre	1872	1933
Domínguez, Norberto	Chihuahua (Parral)	Ingeniero enseñanza de la ingeniería	Secretario de comunicaciones y Obras Públicas		Hombre	1867	1931
Flores, Manuel	Guanajuato,	Médico	Fundador de la cátedra de Medicina Legal, director General de Enseñanza Primaria y Normal, Diputado Federal	Doctor Honoris Causa Univ 1910 Recibió las Palmas Académicas y la Legión de Honor de Francia	Hombre	1853	1924

Fournier, Adrian					Hombre		1907
Gama, Valentín	San Luis Potosí	Ingeniero	Rector de la Universidad 1914 secretario de fomento con el presidente Gral Eulalio Gutiérrez Ortiz Director de la Escuela Nacional de Ingenieros		Hombre	1868	1942
Gaviño Iglesias, Ángel		Médico	Senador con Victoriano Huerta, por lo que estuvo en prisión. Fundó la cátedra de Bacteriología	Junto con Carlos Pacheco, logró instalar el primer laboratorio de Bacteriología. Estudio con Luis Pasteur en Francia. Fundador del Instituto Bacteriológico. Recibió las Palmas Académicas	Hombre	1855	1921
Huidobro de Azúa, Esther					Mujer		
Kiel, Leopoldo	Veracruz, Chicontepec	Maestro normalista, profesor de antropología en la Normal de México	Asesor técnico de la dirección general de enseñanza normal en México con Rébsamen. Inspector general de enseñanza normal, Jefe del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal. Viajo por Alemania, Francia e Inglaterra estudiando la organización de la educación. 1910 director de la Normal	Alumno de Rébsamen	Hombre	1876	1942
Labastida, Francisco de P.	México Estado, Texcoco.	Sacerdote 1880	Maestro de la Preparatoria en la cátedra de filosofía positivista donde fue famoso arguyendo contra Gabino Barreda		Hombre	1857	1908
Latapi Rangel, Eugenio	Texcoco, México Estado	Médico, dermatólogo,	Profesor de la Normal, fundó la inspección médica Escolar.	Inició la tarjeta de Salud, cédula sanitaria en el país. presidente de la Sociedad Mexicana de Dermatología	Hombre	1868	1944
Legorreta,					Hombre		

Licaga, Eduardo	Guanajuato	Médico	Director de la Escuela de Medicina. introdujo la enseñanza de la Pediatría. Logró mejores condiciones sanitarias para la ciudad de México	Constructor del Hospital General de México	Hombre	1839	1920
Macedo, Miguel Salvador Hermano	México ciudad	Abogado	Fundador y rector vitalicio de la Escuela Libre de Derecho. Subsecretario de gobernación (1904-1911)	Presidente de la Comisión Revisora del Código Penal	Hombre	1856	1929
Macedo, Pablo hermano del anterior	México ciudad	Abogado	Colaboró en la fundación del Banco de México. Fundador de la Escuela Libre de Derecho, junto con su hermano, ellos donaron el edificio	Miembro del grupo de los científicos	Hombre	1851	1919
Mallet, Cecilia					Mujer		
Martínez Freg, Rafael	Puebla	Médico	Maestro en la preparatoria		Hombre	1866	1925
Martínez Pérez, Miguel Filomeno	Monterrey, Nuevo León	Ingeniero topógrafo, educador músico y	Director General de Instrucción Primaria 1892 a 1900 director de la Normal de 1911 a 1914		Hombre	1850	1919
Martínez Sobral, Enrique	Guatemala		Maestro en la Prepa escribió un famoso libro de Economía	Miembro de la Academia Mexicana	Hombre	1875	1950
Méndez Lefort de Cuenca, Laura María Luisa Elena	Amecameca, Edo. de México	Estudio en el Conservatorio de Música y en la Escuela de Artes y Oficios para mujeres	Estudios las escuelas de párvulos en E. U.		Mujer	1853	1928
Murillo, Luis	Teziutlán, Puebla	Maestro egresado de la Normal Veracruzana	Subdirector de la Normal de Veracruz, ahí enseñó pedagogía, profesor de Historia de la Educación, Inspector de enseñanza Normal		Hombre	1872	1928
Nervo, Amado	Nayarit, Tepic	Periodista	Profesor de la Preparatoria, Inspector de la Enseñanza de Literatura, diplomático		Hombre	1870	1919
Paniagua, Enrique BUSCAR					Hombre		
Parra, Porfirio	Chihuahua	Médico	Profesor de Lógica en la Preparatoria, director de la Prepa y de la Escuela de Altos Estudios, diputado y senador	Doctor Honoris Causa Univ 1910, Miembro de la Academia	Hombre	1854	1912

Pimentel, Victoriano	Ario, Michoacán	Abogado	Profesor de la Preparatoria, Ministro de la suprema Corte de Justicia		Hombre	1862	1924
Pineda, Rosendo	Oaxaca	Abogado	Científico		Hombre	1851	
Plowes,					Hombre		
Pruneda, Alfonso	México ciudad	Médico	Jeefe de la sección de medicina 1908 Director de la Escuela Nacional de Altos Estudios, Rector de la Universidad Popular Mexicana de 1912 a 1922 y de la Universidad Nacional de 1924 a 1928	Doctorado Honoris Causa por las universidades de México y Hamburgo	Hombre	1879	1957
Rabasa Estebanell, Emilio	Ocozocoautla, Chiapas	Abogado	Diputado en Oaxaca, gobernador de su Estado, senador, agente del Ministerio Público. Maestro de Derecho en la escuela de Jurisprudencia y en la Libre de Derecho rector también de ésta última	Miembro de diversas agrupaciones científicas y literarias como la Academia Mexicana de la Lengua	Hombre	1856	1930
Raigosa, Genaro	Zacatecas, Zacatecas	Abogado	Diputado, senador, Ministro Plenipotenciario con el Imperio Alemán y otros.	Miembro de la Academia de Jurisprudencia	Hombre	1847	1906
Ramírez Vda. de Chávez, Juvenicia		Maestra preescolar			Hombre		
Ramos, José	San Luis Potosí	Médico	Enseñanza de patología interna y de la clínica oftalmológica, director del Instituto Médico Nacional y Honoris Causa de la Universidad de Harvard	Presidente de la Academia de Medicina en 1896, primer presidente y fundador de la Sociedad Oftalmológica Mexicana Honoris Causa de la Universidad de Harvard	Hombre	1859	1909
Rébsamen, Enrique Conrado	Suiza	pedagogo	Creó la normal de Jalapa, Dirección General de Enseñanza Normal 1902		Hombre	1857	1904
Revilla, Antonio puede ser más bien Manuel	México ciudad	Maestro e historiador del Arte	Cónsul, primer historiador del Arte en México		Hombre	1863	1924

Rivas Mercado, Antonio	Tepic, Nayarit	Arquitecto, Ingeniero	Director de la Academia de San Carlos de Bellas Artes de 1903 a 1912, diputado 1884 a 1910		Hombre	1853	1927
Rodríguez, Francisco					Hombre		
Rodríguez, Ponciano					Hombre		
Ruiz, Luis E.	Alvarado, Veracruz	Médico	Maestro Escuela Nacional de Medicina	Academia Nacional de Medicina	Hombre	1857	1914
Salazar, Luis					Hombre		
Saler, J. Lucio					Hombre		
Sánchez, Jesús	México ciudad	Médico	Director del Museo de Historia Natural 1883-1889		Hombre	1842	1911
Santoyo, Raquel					Mujer		
Schultz, Miguel F.	México ciudad	Escultor, maestro de cosmografía, geografía general y geografía de México	Maestro de 1882 a 1922. Maestro de la Preparatoria, la Normal de profesores y la Escuela Nacional de Altos Estudios, Rector de la Universidad entre 1916 y 1917. Subsecretario de Instrucción, jefe de clase de Geografía y de historia en la Preparatoria	Doctor Honoris Causa Univ 1910	Hombre	1851	1922
Sellier, Carlos					Hombre		
Sierra Méndez, Justo	Campeche, Campeche	Abogado	Maestro de América, fundador de la Universidad, Secretario de Instrucción Pública, diputado, Ministro de la Suprema Corte de Justicia	Doctor Honoris Causa Univ 1910	Hombre	1848	1912
Sosa Escalante, Francisco de Paula, compañero de chico de Justo Sierra	Campeche, Campeche	Periodista	Diputado y senador por Guerrero.	Miembro de la Real Academia de Historia y de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística y de la Academia Mexicana de la Lengua	Hombre	1848	1925
Suárez Solórzano, Rafaela	Colima, Colima	Maestro	Directora de la Normal Directora de la Escuela Normal de Profesoras por 15 años		Mujer	1834	1910

Torrés, José	México ciudad	Médico	Catedrático de la Escuela de Medicina. Jefe del pabellón de tifosos del Hospital General. fue uno de los mejores clínicos de su época	Miembro de la Academia de Medicina y su presidente	Hombre	1864	1924
Torres Quintero, Gregorio	Colima, Colima	educador	Funcionario en la Secretaría de Instrucción Pública		Hombre	1866	1934
Toussaint y Ritter, Manuel	México ciudad	Maestro de Historia del Arte	Fundó el laboratorio de arte de la UNAM, luego se convirtió en el Instituto de Investigaciones Estéticas, Director de Monumentos Coloniales en el INAH	ingreso a El Colegio Nacional, miembro de la Academia Mexicana de la Historia y de la Academia Mexicana de la Lengua	Hombre	1890	1955
Uribe Troncoso y Manuel	México Estado,	Médico Oftalmólogo y profesor de Oftalmología	Profesor en la Escuela de medicina		Hombre	1867	1959
Vázquez Gómez, Francisco	Tula, Tamaulipas	Médico	Maestro en la preparatoria, criticó el positivismo, candidato a vicepresidente de la República con Francisco I. Madero		Hombre	1860	1933
Velázquez, José M.					Hombre		
Vigil, José Ma.	Jalisco, Guadalajara	Periodista, catedrático, diputado, escritor, historiador	Director del AGN y de la Biblioteca Nacional de México, dio clases en la Escuela Nacional Preparatoria	Miembro de la Academia Mexicana de la Lengua	Hombre	1829	1909
Williams Wilson, J. Canulo	Isla Wight Inglés	Pedagogo	Fundador del Colegio Williams		Hombre		1924

**Notas:**

<sup>1</sup> En 1905 se crea el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y él fue su primer Ministro.

<sup>2</sup> AH-UNAM, Fondo Consejo Superior de Educación Pública, caja 01, exp. 16 de sept. De 1902.

<sup>3</sup> AH-UNAM, Fondo Consejo Superior de Educación Pública, caja 1, exp. 1, 13 de septiembre de 1902.

<sup>4</sup> Justo Sierra discurso 1910 checar si viene en la obras de Justo Sierra, también esta en el Boletín de Instrucción Pública, XIV, I, mar. abr. p. 586

<sup>5</sup> Patricia Ducoing, Redalyc. Origen de la Escuela Normal *Superior* de México. Revista ... [redalyc.uaemex.mx/pdf/869/86900604.pdf](http://redalyc.uaemex.mx/pdf/869/86900604.pdf), 20 octubre 2011.

Patricia Ducoing, (2004) «Origen de la Escuela Normal Superior de México» Revista Historia de la Educación Latinoamericana, Vol. 6. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia. Pp. 39-56.

<sup>6</sup> AH-UNAM, Fondo Consejo Superior de Educación Pública, caja 9, exp. 70, documento 1488, 1913; AH-UNAM, Fondo Consejo Superior de Educación Pública, caja 9, exp. 73, 1914.

<sup>7</sup> AH-UNAM, Fondo Consejo Superior de Educación Pública, caja 2, exp. 10, documento 454 (7 fs), 13 de julio de 1905.

<sup>8</sup> Arquitecto constructor de varios importantes edificios en la ciudad de México, como el famoso Palacio de Bellas Artes.

<sup>9</sup> Se anexa un cuadro de los 74 miembros y los datos localizados sobre ellos.

## ÉLITES, PODER Y UNIVERSIDAD. APUNTES PARA DESPUÉS DE UNA GUERRA

Juan Luis Rubio Mayoral

e-mail: jrubiomayoral@gmail.com

(Universidad de Sevilla. España)

En octubre de 1939 las palabras pronunciadas en la Universidad central<sup>1</sup> por Ibáñez Martín, establecen al menos dos principios para este nivel de enseñanza en la postguerra. El primero en palabras de Guy Hermet, «dar curso libre a la conquista de las cátedras por parte de los católicos»<sup>2</sup> y al espíritu cristiano que debe impregnar a docentes y estudiantes universitarios y el segundo la oposición, manifiesta y activa por una parte de las fuerzas políticas del Movimiento, a la creación de Universidades católicas<sup>3</sup>. Esa realidad marcó y dio forma al modelo de equilibrio de poderes que caracterizó al «nuevo Estado» impuesto tras victoria militar. También el «único» camino para los grupos «católicos». Como señala Mariano Peset, «la postguerra fue un período de excepción, donde el trabajo docente e investigador o las influencias usuales desaparecen frente a los méritos patrióticos alcanzados en la guerra civil»<sup>4</sup>.

Si seguimos a Antonio Fontán, la «conquista de la cátedras» se traduce durante los primeros años de la década de los cuarenta en la obtención, de la mayor parte de plazas convocadas, por los candidatos próximos a cada uno de los tres principales grupos católicos: Acción Española (AE), Asociación Católica Nacional de Propagandistas (ACNP) y el Opus Dei (OD). Además no debemos olvidar el papel de Falange, aunque a otros niveles y bajo una dinámica de frentismo radicalmente diferente. En su obra, indica que la mayor parte de las ciento cuarenta cátedras cubiertas desde 1939 a 1943, son obtenidas por personas próximas a Acción Española y por candidatos de la ACNP<sup>5</sup>. La fuerte vinculación de esta última con el Centro de Estudios Universitarios, había generado la formación de un nutrido grupo de juristas que les llevarán a acaparar ocho de las doce cátedras de las Facultades de Derecho, convocadas en 1940<sup>6</sup>. Este predominio parece que se traslada en el período comprendido entre 1942 y 1951, al OD. En base a las distintas fuentes, parece que entre el veinte y el cuarenta por ciento de las cátedras universitarias, convocadas entre 1939 y 1951, fueron obtenidas por miembros o personas afines



al OD<sup>7</sup>. Por medio, quizá la relación establecida entre Ibáñez Martín y José María Albareda, estrechamente vinculado a Escrivá de Balaguer. Los dos primeros «coinciden en 1936-37 en un escondrijo en zona republicana, y allí intercambian sus ideas sobre la reorganización de la enseñanza. Terminada la guerra, el ministro se acuerda de esas conversaciones y llama a Albareda para asumir las funciones de secretario general del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, el CSIC, creado por la ley del 24 de noviembre de 1939 (...) Albareda se rodea de miembros del Opus Dei, Como Alfredo Sánchez Bella, promovido por el Vicepresidente del CSIC, en 1940. Sobre todo convierte el Consejo Superior de Investigaciones Científicas en una reserva de candidatos para las cátedras universitarias, del mismo modo que la ACNP utiliza el Centro de Estudios Universitarios (CEU), aunque no los fondos públicos, con ese fin»<sup>8</sup>. Estos vínculos, unidos al control por parte del Ministerio en la designación de los tribunales que habían de juzgar las oposiciones a los cuerpos universitarios, son los elementos, comúnmente designados por la mayoría de analistas, en la configuración de una parte del estamento docente de la primera postguerra. En base los listados ofrecidos por Ynfante, como Catedráticos vinculados en diferentes grados al OD y adscritos a la Universidad de Sevilla, en algún momento de su carrera docente, figuran entre otros, con indicación del año en que obtenían cátedra, Vicente Rodríguez Casado (1942); Diego Díaz Domínguez (1942); Eduardo Alastrue Castillo (1944); Jesús Arellano Catalán (1946); Guillermo Céspedes del Castillo (1949); Octavio Gil Munilla (1949); Florentino Pérez Embid (1949) Alfonso Candau Parias (1957); Juan Jordano Barea (1961), o José Luis Comellas García-Llera (1963)<sup>9</sup>.

La ACNP, fue fundada en 1909 por el padre jesuita Ángel Ayala. Se puede afirmar, en palabras de Norman Cooper, que esta organización constituyó el más importante de todos los grupos de presión que rivalizaron por el poder dentro del llamado «pluralismo limitado»<sup>10</sup>, que a cierto nivel, «la ACNP y Acción Católica se «falangizaron» superficialmente, al igual que la misma F.E.T. había sido «atenuada» al conferírsele una cierta aura religiosa. El mito de la cruzada fue creación conjunta del estos dos pilares gemelos del nuevo régimen»<sup>11</sup>. Su figura dominante fue Ángel Herrera Oria<sup>12</sup>, periodista y propagandista, que ejerció enorme influencia por medio de su periódico, *El Debate*. Durante los años treinta, la ACNP evolucionó hacia una organización capaz de dar cabida a todas las tendencias de la oposición derechista<sup>13</sup>. Sobre todo, la ACNP dominó la conservadora Acción Popular, que era uno de los elementos más importantes de la Coalición de la CEDA. Numerosos miembros de la ACNP se alineaban dentro de la ideología corporativista, «tan en boga por aquella época, y lógicos defensores del levantamiento militar. En realidad, muchos de ellos se aliaron con el grupo extremista Acción Española, desarrollando una gran actividad en la conspiración contra la República»<sup>14</sup>. Aunque, tanto por su naturaleza como por sus fines, la ACNP parece desbordar «ampliamente el marco del periodismo católico de antes de la guerra civil. Prefigura en ciertos aspectos a institutos seculares como el

Opus Dei, tanto en su estructura interna bastante cerrada y jerarquizada como en sus fines, que son los de formar una «minoría escogida» de universitarios católicos capaces de jugar un papel en los asuntos públicos. Aparece al mismo tiempo como la cabeza pensante y el estado mayor de una Acción Católica retomada por el episcopado»<sup>15</sup>.

La ACNP extendió su influencia al ámbito de la enseñanza, transcrito en la obtención de numerosas cátedras universitarias. En el año 1960, de los 668 miembros, 199 eran profesores y catedráticos, además 269 ocupaban algún puesto en la Gobierno y la Administración, 173 se dedicaban a actividades comerciales e industriales, y 44 eran periodistas y redactores, todo ello, contabilizando los dobles empleos, que «son algo muy normal en personas tan activas e influyentes»<sup>16</sup>. «El Consejo superior de Investigaciones Científicas, constituido en noviembre de 1939, procuró otro de medio para la extensión de su influencia. Resulta interesante comprobar que el Opus Dei era también importante en estos campos por aquella época, siendo en ciertos aspectos una organización aliada con la ACNP. No fue sino hasta varios años más tarde cuando los dos grupos se convirtieron en rivales»<sup>17</sup>.

En opinión de Ricardo Montoro, «la educación institucionalizada interesa a la ACNP en sus dos aspectos principales. En primer lugar, en lo que ella tiene de proceso socializador sobre mentes jóvenes y brillantes. Y en segundo lugar, y especialmente en el caso de lo universitario, las enormes posibilidades de control que se abren desde las cátedras universitarias, y el rápido acceso que se produce desde tales puestos a otros elevados en el terreno de la política o de la Administración»<sup>18</sup>. A partir de la relación nominal de catedráticos de Universidad, pertenecientes a la ACNP, elaborada tomando como base la revisión de los Boletines de la misma, desde 1940 hasta 1970, así como el escalafón de Catedráticos de Universidad, podemos tener una visión aproximada, de las personas que en algún momento estuvieron vinculadas con la Universidad de Sevilla. En este sentido, es necesario matizar que la fuente empleada, en palabra de su autor: «Dado lo resbaladizo del tema e intentando conjugar ambiguas listas que circulan, sólo hemos registrado los nombres que realmente aparecen como catedráticos en las páginas de los Boletines. Ello quiere decir que probablemente no se ésta una lista que incorpore en cien por cien de los catedráticos propagandistas. Pero hemos preferido sacrificar este hecho con el fin de ofrecer un registro de nombres completamente fiable»<sup>19</sup>. En base a ello, hemos realizado la siguiente selección, entre la que figuran Ignacio de Casso Romero<sup>20</sup>, Pedro Cortina Mauri<sup>21</sup>, Francisco Elías de Tejada Spínola<sup>22</sup>, Juan Manzano y Manzano<sup>23</sup>, Joaquín Ruiz Giménez Cortés<sup>24</sup>, Francisco Sánchez Apellániz-Valderrama<sup>25</sup>, Catedrático de Derecho Internacional Público y Privado; desde la Laguna, se traslada a Sevilla, en 1960, y Manuel Giménez Fernández, Catedrático de Derecho Canónico en la Universidad de Sevilla, de profunda influencia en la esfera social y académica.

Manuel Giménez Fernández, que contaba entonces 25 años, accedió por primera vez al Ayuntamiento de Sevilla como concejal de la Liga Católica

en las elecciones parciales celebradas el 5 de febrero de 1922. Fue elegido por el primer distrito (El Salvador), el más céntrico y donde residían la mayoría de las familias acomodadas de la ciudad. Obtuvo 478 votos, quedando por detrás del liberal albista Hermenegildo Gutiérrez de Rueda (557 sufragios) y muy distanciado del reformista Demófilo de Buen (70 votos), catedrático de Derecho Civil de la Universidad de Sevilla y futuro miembro de la comisión que a comienzos de 1923 propondría a Giménez Fernández como Profesor Auxiliar de Derecho en la Hispalense, tras obtener la plaza por oposición<sup>26</sup>.

Finalizado el paréntesis de la guerra civil, y tras adquirir el compromiso implícito, de no participar de forma directa en la vida política del país, Giménez Fernández, en opinión de sus biógrafos, «estaba tan distante del ambiente existente en la vida pública de la época, que incluso las iniciativas, a veces contradictorias, surgidas en los medios más próximos le resultaban enteramente rechazables por sus connotaciones implícitas»<sup>27</sup>. Este es el caso de su vinculación con la ACNP. En los años inmediatamente posteriores a la Guerra Civil, se produjo una corriente de actuación contra lo que había representado la Institución Libre de Enseñanza, aunque si bien sus ideales eran obsesivamente criticados, no sucedía lo mismo con su obra. Como fruto de esta actitud, en Fernando Martín Sánchez Juliá, persona muy vinculada a Giménez Fernández en la etapa republicana, pero a partir de 1939, diametralmente opuesto al suyo, surgió la iniciativa de crear «una especie de sección universitaria de la Asociación, dirigida a ocuparse del nivel cultural de A.C.N. de P., activar su Círculo de Estudio y mantener estrecho contacto con el Centro de Estudios Universitarios. El proyecto, aceptado por la «inmensa mayoría» de los propagandistas catedráticos de Universidad, fue muy mal recibido por Giménez Fernández quien lo conceptuó como algo destinado a ser desvirtuado y utilizado como algo destinado a ser desvirtuado y utilizado «con otros propósitos por quienes, o habiendo convivido en nuestra A.C.N. de P. desde sus principios, quieren hacer de ella una Institución Libre con signo contrario, como es desgraciadamente posible al amparo de silencios forzosamente impuestos», por lo que -añadía- «no sólo no pienso tomara parte en la organización que propones, sino que caso de constituirse como obra de la A.C.N. de P., me vería obligado a solicitar mi baja en ésta». Al cabo, en marzo de 1943, aún a pesar del papel decisivo que aquélla había tenido tanto en su formación doctrinal como en su vocación pública, pidió la baja, consciente de que mantenía tesis en su seno que además de minoritarias, no se le toleraba exponer ni defender ni siquiera después de recibir el pláacet de la censura eclesiástica. Sin duda aquellas tesis, de las que desconocemos su concreto contenido, poseían alcance político, pues en su carta de dimisión Giménez Fernández decía dejar «para más adelante, cuando libremente se puedan narrar y enjuiciar actos y conductas» la discusión de su propia posición y la contraria. «Sucesivas comprobaciones -apostilló en el párrafo final de su carta- me demuestran que mis ideas invariadas no tienen cabida ni siquiera en una mínima demostración de discrepancias, y como no me queda otro medio de hacer constar aquéllas, he legado a una resolución (dimitir)

que por mucho que me duela considero la más conveniente para la A.C.N. de P. y para mí». Este hecho resulta a nuestro juicio enormemente revelador del impacto que sobre el mundo católico tuvo la guerra civil<sup>28</sup>.

Otro de los propagandistas, era Jesús Pabón. Perteneció a la Asociación de Estudiantes Católicos en los años previos a la dictadura de Primo de Rivera. Fue en ella donde conoció a José María Gil Robles, Valiente, y Salón, también miembros de ACNP y más tarde dirigentes político de la Confederación Española de Derechas Autónoma (CEDA). En 1919 obtiene la Cátedra de Historia Moderna de la Universidad de Sevilla. Vuelve a su ciudad natal y a las aulas donde se formó como estudiante antes de doctorarse en Madrid. A lo largo de 1930 interviene en algunos mítines celebrados en la ciudad como parte de una «Campana de orientación social». En 1931, junto a Giménez Fernández, tras recibir instrucciones precisas de Ángel Herrera para constituir Acción Nacional en Sevilla partiendo de una reunión a la que serían convocados los miembros de la Asociación en Sevilla que tuvo lugar en *El Correo de Andalucía*, a la que asistiría como «elemento destacado por su significación en la vida social» Carlos García Oviedo, Catedrático, Vicepresidente de la Diputación durante la Dictadura, y miembro de la Asamblea Nacional Consultiva. El 6 de mayo de 1931, *El Debate*, daba cuenta de la fundación de Acción Nacional en Sevilla<sup>29</sup>.

En opinión de Guy Hermet, «se establece en competencia directa con la Compañía de Jesús y de su filial laica representada por la organización propagandista», en realidad, Alejandro Botti, incide en este aspecto al señalar que «surge sobre el mismo terreno de ACNP y en el que se había destacado la Compañía de Jesús, es decir: el de la formación de las élites católicas capaces de orientar la política en las esferas del poder»<sup>30</sup>. El elitismo de estas organizaciones católicas, las dirige, entre otras esferas, hacia la Universidad, actuando en una doble dirección; en primer lugar, desde los primeros momentos, manifiestan un continuo deseo, por la creación de Universidades católicas. Tentativa que enfrentaba una realidad evidente. Hasta la creación de la universidad de Navarra, por el Opus Dei, los centros universitarios católicos podían considerarse como monopolio casi exclusivo de los Jesuitas. La *Universidad Comercial de Deusto*, fundada en Bilbao en 1916, tras el paréntesis republicano volvía a iniciar sus enseñanzas en 1940, permitiendo a la Compañía de Jesús, «asegurar la formación de una parte considerable de las élites dirigentes del norte de España, en los sectores de los negocios, la banca y la industria, e incluso en el de la alta administración y la política»<sup>31</sup>. La ACNP, a través del CEU, creado en 1932, a pesar de no poseer un estatuto parejo al de las universidades católicas de Deusto o Navarra, en su estructura formativa, obligaba a los estudiantes a realizar los exámenes nacionales, tras su inscripción en una Universidad del Estado, se asemeja al resto de instituciones de formación superior. La creación por parte del Opus Dei, del Estudio General de Navarra, en octubre de 1952 y su posterior transformación en Universidad de la Iglesia, en 1960, a la que le sería concedido el estatuto de

Universidad, con pleno derecho, lo que servía indirectamente a la de Deusto, que lo obtiene a su vez, en 1963. En suma, «los jesuitas dirigen todavía en 1964 siete de los doce establecimientos católicos de enseñanza superior<sup>32</sup> (...) además de la Universidad de Deusto, gobiernan otras seis escuelas de comercio o ingenieros, entre las cuales están el prestigioso Instituto Católico de Artes e Industrias de Barcelona (ICAI) y varias *business schools* instaladas especialmente en San Sebastián, Córdoba y Alicante. En esta misma época sólo otros tres centros universitarios podían rivalizar con los controlados directamente por la Compañía de Jesús: por un lado, la Universidad del Opus Dei en Pamplona; por otro, el Instituto Social León XIII y la Escuela de Periodismo de la Iglesia en Madrid, cuyo personal docente estaba en gran parte formado por jesuitas. En comparación con estos centros, los dos restantes dirigidos respectivamente por los Hermanos de las Escuelas Cristianas y por los agustinos de El Escorial, no tienen casi importancia»<sup>33</sup>.

La consolidación de los Centros universitarios eclesiásticos de enseñanza superior, configuran un singular modelo de «universidad religiosa privada»<sup>34</sup>, que venía a satisfacer, en parte, los intereses declarados por cada uno de los grupos católicos predominantes en la esfera social del momento. Este deseo por extender su acción formadora, se expresa en segundo lugar, dentro del modelo de «universidad pública estatal»<sup>35</sup>, a través de la obtención de esferas ámbitos de influencia, perseguidos a través del profesorado estatal. Es por ello, que la doble acción de estas organizaciones católicas, y especialmente la segunda línea mencionada, aparezca como uno de los factores característicos del análisis de la configuración del estamento docente, especialmente significado en sus niveles superiores.

En la Universidad de Sevilla, el hombre clave, en opinión de Ynfante, y principal animador del núcleo intelectual que comenzó a desarrollarse a partir de la guerra, y de forma especial a partir de 1942, fue Vicente Rodríguez Casado, Catedrático de Historia Universal Moderna y Contemporánea, de la Facultad de Filosofía y Letras, desde 1942. Desempeñó el cargo de Decano durante cinco años, al igual que el de Vicedecano de su Facultad. Cargos al que se une el nombramiento como Director General en el Ministerio de Información, y desde 1963, ocuparía el cargo de Director del Instituto Social de la Marina, pasando en ese momento a la situación de excedencia. En 1967, obtiene una cátedra equivalente en la Universidad de Madrid. En Sevilla, seis meses después de haber ganado la Cátedra, promueve la génesis y pasa a dirigir la Escuela de Estudios Hispano-Americanos, creada en 1943. En el seno de esta institución como colaboradores se nombra a Florentino Pérez Embid, José Antonio Calderón Quijano, Antonio Muro Orejón, Javier Ayala, Octavio Gil Munilla, Guillermo Céspedes del Castillo, Manuel Giménez Fernández, Alfonso de Cossío, Juan Manzano y Manzano, Marco Dorta, José María de Lojendio, Jesús Arellano, Faustino Gutiérrez Alviz, Hernández Díaz, Francisco Morales Padrón, Patricio Peñalver Simó, Armas Medina, Sánchez Pedrote, Mencos Guajardo-Fajardo, y Cristóbal Bermúdez Plata. Este último

director del Archivo de Indias. En esta Escuela de Estudios Hispano-Americanos, a lo largo de la década de los cincuenta, sería planteada la realización de una «monumental historia moderna», promovida por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Suponía, en palabras del propio Rodríguez Casado, el primer intento de aunar la actividad científica desarrollada por un extenso grupo de historiadores. Florentino Pérez Embid, José Antonio Calderón Quijano, Guillermo Céspedes, y Octavio Gil Munilla, «pasaron» por su Cátedra como Adjuntos. Los dos últimos habían sido anteriormente alumnos suyos, y dirigió así mismo la Tesis Doctoral de Vicente Palacio Atard. José Antonio Calderón Quijano, permaneció al frente de la Universidad de Sevilla, desempeñando el cargo rectoral durante el período mas agitado de la vida Universitaria, a lo largo de la segunda mitad de la década de los sesenta. Años recorridos por un continuo e intenso proceso de contestación estudiantil, que situará en 1968 los límites más elevados de conflictividad. Guillermo Céspedes el Castillo, abandonaría años más tarde el Opus Dei, para trasladarse a América. Octavio Gil Munilla, permanecerá en Sevilla, ejerciendo gran influencia dentro de la Facultad de Filosofía y Letras. Florentino Pérez Embid, se trasladará a Madrid, en 1947, aunque no dejará de mantener intensa relación con el núcleo hispalense. A la altura del año 1949, los cuatro, habían obtenido Cátedras en la Universidad de Sevilla<sup>36</sup>. A partir de la Escuela de Estudios Hispano-Americanos, con Vicente Rodríguez Casado al frente, el denominado grupo de Sevilla, organizó la Universidad Hispano-Americana de la Rábida. Las Asambleas de Americanistas con su inevitable visita al Archivo de Indias, el Colegio Mayor Santa María del Buen Aire, y una residencia de investigadores situada en la plaza de doña Elvira, y el Club La Rábida. En palabras de Ynfante, «los fondos del C.S.I.C. y del Estado fueron invertidos con cierta generosidad en estas obras, verdaderos escaparates donde se puede admirar en perpetua exhibición la castradora labor que estos intelectuales afirman hace en defensa de la CULTURA»<sup>37</sup>. No todos los socios del Opus Dei pertenecían a la Facultad de Filosofía y Letras. En la Facultad de Medicina, encontramos entre otros a Diego Díaz Domínguez, Catedrático de Oftalmología, y en la Facultad de Ciencias, Eduardo Alastrue Castillo, Catedrático numerario de Mineralogía, Geografía Física y Geología. También en la Facultad de Ciencias, se encontraba Lora Tamayo, que pasa a ocupar la cátedra de Química orgánica, en la Universidad de Madrid, en 1942, aunque, al parecer, nunca adquirió un compromiso firme con el OD. Tras su nombramiento como Ministro de Educación, se rodeará de antiguos compañeros de cátedra de la Universidad hispalense, como Juan Manuel Martínez Moreno y José Hernández Díaz. Otra personalidad influyente en el entorno sevillano ha sido Jesús Arellano, de la Facultad de Filosofía y Letras, cuya influencia académica, intelectual y personal merecen un detallado estudio, dada la heterogénea, compleja y extensa obra y vida en la hispalense.

## Líneas de trabajo e interrogantes

Ha sido tradicional considerar a la Universidad como una institución de élites, reservada al intelecto y a miembros de alguno de los grupos sociales como mayor nivel económico o político y más prestigiados en lo social. Este fragmento de realidad es un apunte prestado de obras y autores conocidos. En su momento sirvió para describir una parte de la vida universitaria. Da cuenta de aquella etapa de excepción. Del contexto y circunstancias que rodean la inmediata postguerra civil española. Ahora son objeto de investigación más rigurosa<sup>38</sup> que estudia las cátedras convocadas, aspirantes, temarios y ejercicios, tribunales, actas, justificaciones y resultados.

Pero sin duda también se ha dado cuenta del papel de las organizaciones católicas en el cambio político, o en la defensa de intereses contrarios en ocasiones al propio nacional-catolicismo. Vaya por medio de este endiablado sendero, la generación *antifáustica* de la que otros académicos, no exentos de razón, se hacen partícipes<sup>39</sup>. Sin duda mucho debe investigar el historiador para tener una imagen acabada de aquellos años protagonizados por personas e intereses que entre sí poco guardan en común. Ahora, revisando la correspondencia de Giménez Fernández, encuentro una carta de Francisco Pelsmaecker dando cuenta de la situación de la Universidad en Sevilla en 1934, de la acción —decía— de los «elementos del izquierdismo petardista» —ya sabes quienes son, le comenta; «el valenciano enchufista; el historiador recientemente pensionado de Londres... etc.— están en un plan de cabildeos, confabulaciones y misterios que sospecho terribles. No puedo decirte en qué consisten pues de mí desconfían y hasta ahora me huyen». Más adelante, al hablar del futuro, comenta al entonces Ministro de Agricultura, haber «leído con satisfacción que el ministro del ramo piensa que se provean inmediatamente las cátedras vacantes. He aquí nuestra ocasión querido Manolo, para procurar que aquellas se cubran con personas decentes de moral e intelectuales, y no por unos cuantos políticos camuflados de intelectuales, como hasta aquí. Tú puedes y debes hacer que a esos Tribunales —así como al Consejo de Cultura— vayan personas de solvencia y condiciones. ¿No te parece esa una labor importantísima y de gran trascendencia para el porvenir de España?»<sup>40</sup>. Años después, guerra y exilio por medio, Mariano Ruiz Funes, al escribir sobre la «nueva» realidad académica decía que «la religión católica española, que nada tiene que ver con la del resto de Europa, rige toda la vida de la Universidad. Un catedrático afirma que no hay ninguna teoría interesante sobre la pena después de Santo Tomás de Aquino. Otro asegura que toda la Sociología se encuentra en los Evangelios. Un tercero sustituye la preparación por la presidencia del tribunal encargado de perseguir los delitos de masonería y comunismo, que le sirve como único mérito para ocupar una cátedra en Madrid. Un cuarto obtiene una prebenda defendiendo la política internacional del Imperio. Un quinto arriba a igual puesto (¡Arriba España!) por haber sido fundador de Falange»<sup>41</sup>.

## Notas:

<sup>1</sup> «Solemne apertura del curso académico. El Ministro de Educación Nacional dice en si interesante discurso que en la Universidad nueva ha de convivir en perfecta armonía la iglesia y la sociedad», *ABC*, Martes, 24 de octubre, 1939, p. 11.

<sup>2</sup> Cfr. HERMET, Guy (1986): *Los católicos en la España franquista II. Crónica de una dictadura*, Centro de Investigaciones Sociológicas / Siglo XXI, Madrid, pág. 148. IBÁÑEZ MARTÍN, José (1939): *La Universidad actual ante la cultura hispánica: discurso pronunciado... en el Paraninfo de la Universidad Central*, en la apertura del curso académico 1939-1940. Madrid, Silverio Aguirre.

<sup>3</sup> Cfr. «Apertura del curso 1939-1940», *Ya*, 24 de octubre, 1939, págs. 1-3.

<sup>4</sup> PESET, Mariano (2010): Prólogo. En: BLASCO GIL, Yolanda; MANCEBO, María Fernanda (2010): *Oposiciones y concursos a Cátedra de Historia en la Universidad de Franco (1939-1950)*. Universidad de Valencia, Valencia, p. 12.

<sup>5</sup> FONTAN, Antonio: *Los católicos en la Universidad española*, Rialp, Madrid, 1961, págs. 29-39.

<sup>6</sup> FSM: «El Centro de Estudios Universitarios, semillero de colaboradores para el resurgimiento cultural de España», *Eclesia*, 1, (9), 1 de mayo, 1941, págs. 4-6.

<sup>7</sup> El 20% según ARTIGUES, D. (1971): *El Opus Dei en España, 1928-1962: Su evolución, ideología y política*. Ruedo Ibérico, París, pág. 60; el 40%, según CLAIRBOIS, G. (1956): «Inquisiteurs san bûcher», *Esprit*, septiembre, pág. 288.

<sup>8</sup> HERMET, Guy: *Opus cit.*, II, 1986, pág. 149.

<sup>9</sup> YNFANTE, Jesús (1970): *La prodigiosa aventura del Opus Dei*. Ruedo Ibérico, París, págs 59-62.

<sup>10</sup> LINZ J. J. (1964): «An Authoritarian Regime. Spain» En: *Cleavages, Ideologies and Party Systems*, ed. A. Allardt e Y. Littunen (Helsinki). En torno a la historia de la ACNP, ver M. FERNÁNDEZ AREAL, *La política católica en España*, (Barcelona, 1970), págs. 91-163.

<sup>11</sup> COOPER, Norman: «La Iglesia: De la «cruzada» al Cristianismo», en PRESTON, Paul: *España en crisis. La evolución y decadencia del régimen de Franco*, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1978, págs. 101-102.

<sup>12</sup> Perfil Biográfico: «Nacido en Santander en 1886, estudió Derecho, y se licenció en Salamanca en 1905. Opositó al Cuerpo de Abogados del Estado, obteniendo plaza en él. Poco tiempo después pide la excedencia ara dedicarse a otro tipo de tareas, ya en 1908. Herrera, el primer presidente de la ACNP, sostuvo una importante labor efectiva en Acción Popular, con fuertes lazos establecidos con la CEDA y demás organizaciones políticas católicas. Su realidad se hace efectiva con la presencia de 33 diputados en las Cortes de 1933 que pertenecen a la Asociación, y con tres ministros con idéntica vinculación en mayo de 1935. No obstante, Herrera se apartó de la política activa de Acción Popular para dedicarse a trabajar en su «propaganda católica» desde las páginas de *El Debate*, como director del mismo (...) Se iniciaba así la segunda época de este periódico el primero de noviembre de 1911, bajo la dirección de Herrera Oria (...) Después de una labor intensa de propaganda catolicista desde las páginas de aquel periódico, abandona la dirección del mismo para pasar a presidir la Junta Central de Acción Católica, otra pieza clave en el mosaico católico español, y promovido por la ya vieja Asociación de Propagandistas (...) En 1935, Herrera Oria abandona definitivamente la presidencia de la ACNP (...) En la primavera de 1936 marcha a Friburgo donde realiza estudios preparatorios para el sacerdocio. Pasa la guerra civil fuera de España, y el 31 de julio de 1940 se ordena sacerdote», MONTORO ROMERO, Ricardo; *Opus cit.*, 1981, págs. 164-165.

<sup>13</sup> Entre sus miembros había monárquicos (Lamadié de Clairac, Vegas Latapié), carlistas (Víctor Pradera), católicos liberales (Luis Lucía, Giménez Fernández), nacionalistas vascos (Aguirre) y fascistas (Onésimo Redondo).

<sup>14</sup> COOPER, Norman: «La Iglesia: De la «cruzada» al Cristianismo», en PRESTON, P.: *España en crisis. La evolución y decadencia del régimen de Franco*, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1978, págs. 101-102.

<sup>15</sup> HERMET, Guy: *Los católicos en la España franquista I. Los actores del juego político*, Centro de Investigaciones Sociológicas / Siglo XXI, Madrid. 1985, págs. 246-247.

<sup>16</sup> Cfr. MONTORO ROMERO, Ricardo: *Opus cit.*, 1981, pág. 169.

<sup>17</sup> COOPER, Norman: *Opus cit.*, 1978, pág. 102.

<sup>18</sup> MONTORO ROMERO, Ricardo: *Opus cit.*, 1981, pág. 183.



- <sup>19</sup> *Ibidem*, pág. 185.
- <sup>20</sup> Catedrático de Derecho Civil, de la Universidad de Sevilla, y posteriormente en la de Madrid. Director General de los Registros y del notariado en 1941, Rector del CEU en 1942. En dicho año nombrado Director del Instituto Francisco de Vitoria del CSIC.
- <sup>21</sup> Catedrático de Derecho Internacional Público y Privado, adscrito a la Universidad de Sevilla. Fue profesor del CEU antes de la guerra civil, ingresado en la carrera diplomática en 1932.
- <sup>22</sup> Catedrático de Filosofía del Derecho, de la Universidad de Murcia. Catedrático en la Universidad de Sevilla, en 1951.
- <sup>23</sup> Catedrático de Historia del Derecho de la Universidad de Sevilla. Obtiene la plaza en 1940. Profesor del CEU.
- <sup>24</sup> Catedrático de Filosofía del Derecho de la Universidad de Madrid. Ministro de Educación y miembro del Centro de Madrid, en 1940. Permuta con Elías de Tejada, la cátedra que ocupaba en la Universidad de Sevilla.
- <sup>25</sup> Catedrático de Derecho Internacional Público y Privado; desde la Laguna, se traslada a Sevilla, en 1960.
- <sup>26</sup> BRAOJOS GARRIDO, Alfonso; ÁLVAREZ REY, Leandro (1999): *Manuel Giménez Fernández (1896-1968) Epistolario político*. Ayuntamiento de Sevilla. Sevilla. (Cap. 1, p. 1).
- <sup>27</sup> TUSSELL, Javier; CALVO, José: *Opus. Cit.*, 1990, pág. 235.
- <sup>28</sup> *Ibidem*, págs. 235-236.
- <sup>29</sup> ÁLVAREZ REY, Leandro (1993): *La derecha en la II República: Sevilla 1931-1936*. Universidad de Sevilla, Sevilla, p. 100.
- <sup>30</sup> BOTTI, Alfonso (1992): *Cielo y dinero. El nacionalcatolicismo en España (1881-1975)*, Alianza Editorial, Madrid, pág. 114.
- <sup>31</sup> HERMET, Guy: *Opus cit.* I, 1985, pág. 190.
- <sup>32</sup> CASTRO, A.: «Una gran exposición sobre las actividades pastorales de la Iglesia en España», *Eclesia*, 24, 7 de noviembre, 1964, págs. 18-19.
- <sup>33</sup> HERMET, Guy: *Opus cit.* I, 1985, págs. 190-191.
- <sup>34</sup> Cfr. GOMEZ GARCIA, María Nieves: «Universidad y universidades: Los diferentes modelos de Universidad española en la legislación de 1943 a 1991». *Revista Española de Pedagogía*, N° 192, mayo-agosto, 1992.
- <sup>35</sup> Cfr. *Ibidem*.
- <sup>36</sup> Guillermo Céspedes del Castillo, era nombrado por oposición, Catedrático numerario de *Historia de América, Edad moderna y contemporánea* para la Facultad de Filosofía y Letras, por O.M. de 1 de marzo de 1949. Florentino Pérez Embid, es nombrado por oposición Catedrático numerario de *Historia de los descubrimientos geográficos y de Geografía de América*, Sección Historia de América de la Facultad de Filosofía y Letras, por O.M. de 1 de mayo de 1949, tomando posesión el día 30. José Antonio Calderón Quijano, Catedrático de la Universidad de Barcelona, es nombrado por concurso precio de traslado, Catedrático de *Historia de América e Historia de la colonización española*, Sección de Historia de América de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Sevilla, por O.M. de 17 de junio de 1949, tomando posesión el día 1 de julio. Octavio Gil Munilla, es nombrado Catedrático numerario de *Prehistoria e Historia universal de las edades antigua y media y de Historia general de la Cultura (antigua y media)*, en virtud de concurso de traslado, por O.M. de 30 junio, de 1950., procedente de la Universidad de Zaragoza, tomando posesión el 1 de agosto.
- <sup>37</sup> En la década de los sesenta el Opus Dei, dirigía en Sevilla, una Escuela de Arte y Decoración, una Residencia Femenina, un Instituto de Enseñanza Media, el Colegio Mayor Guadaira, masculino, y la Academia IFAR, para la preparación del Curso Preuniversitario. (Ynfante, pág. 53)
- <sup>38</sup> Entre otras: BLASCO GIL, Yolanda; MANCEBO, María Fernanda (2010): *Opus cit.*
- <sup>39</sup> SOPEÑA BONCOMPTE, José (19669): *La cabeza que nunca vimos. Cuestiones parabiológicas*. Editorial Católica Española, Sevilla.
- <sup>40</sup> BRAOJOS GARRIDO, Alfonso; ÁLVAREZ REY, Leandro (1999): *Opus cit.*; Carta remitida por Francisco de Pelmaecker a Giménez Fernández, el 22-10-1934.
- <sup>41</sup> RUIZ FUNES, Mariano (1947): «La corrupción de la Universidad española». En: BLASCO GIL, Yolanda; MANCEBO, María Fernanda (2010): *Opus cit.*, pp. 235-239.

# DOCENTES NA CÂMARA DOS DEPUTADOS (DÉCADA DE 1960) O INTELLECTUAL-DILETANTE ENTRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A POLÍTICA BRASILEIRA\*

Sauloéber Tarsio de Souza

e-mail: sauloeber@pontal.ufu.br

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro

e-mail: betania@pontal.ufu.br

(Universidade Federal de Uberlândia. Brasil)

## Introdução

A proposta deste trabalho é o estudo do perfil sócio-cultural de docentes de nível superior entendidos como intelectuais produtores da cultura e, portanto, construtores da hegemonia (no sentido gramsciano de busca do consenso). O período abordado, anos de 1960, representa, a nosso ver, momento de intersecção de mudanças significativas iniciadas três décadas antes, e que aceleraram os fenômenos da urbanização e da industrialização, no Brasil, traduzidos como «modernização conservadora», quando se aprofundou a adoção de técnicas avançadas para a economia, mas com poucos ganhos nas áreas social e cultural.

Analizamos os dados sócio-culturais e a formação acadêmica nas biografias dos 96 docentes eleitos para as legislaturas dos anos de 1963 e 1967 (nos pleitos anterior e posterior a implantação da Ditadura Civil Militar no Brasil). A análise biográfica, a partir dos dados sobre escolaridade, instituição formadora, profissão, partido, idade, etc., e a leitura de seus discursos voltados para as questões educacionais no plenário, contribuíram para o entendimento das conexões entre esses docentes e os grupos sociais dos quais se faziam representantes, considerando-se o contexto de intensa polarização ideológica e de implantação do autoritarismo no cenário nacional.

Em nossas conclusões, salienta-se o caráter elitista e diletante predominante entre os indivíduos deste grupo o que acreditamos ser resultado da precária profissionalização (falta de estruturação da pesquisa em nível de pós-graduação) e da pouca sindicalização do magistério de nível superior, que seriam reestruturadas com o advento da ditadura, a partir de 1964, além da proletarianização desse ofício. Nesse texto apresentamos resultados parciais da

pesquisa a partir da consulta aos repertórios biográficos da Câmara dos Deputados e ao dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro<sup>1</sup>.

## Aspectos Sócio-Econômicos dos Professores

Estudar o docente a partir de suas atividades políticas pressupõe necessariamente a observação das transformações da economia, do Estado e da sociedade em que se insere, de forma que se possa entender o condicionamento histórico-social a que fora submetido. Só assim, acreditamos, é que poderemos nesse caso específico, visualizar o docente como intelectual organizado nas instâncias instituídas de poder e compreender seu papel no contexto peculiar de grandes alterações no capitalismo mundial.

Modernizar a nação, conservando as velhas estruturas sócio-culturais parece ter sido o imperativo maior entre as preocupações dos grupos hegemônicos no Brasil. Isto pode ser observado pelos adventos da Independência, da Proclamação da República e da Revolução de 1930 que representaram tentativas de se lançar o país em um patamar mais avançado da história, mas que promoveram ainda mais os arranjos conciliadores, apagando-se as inquietações que cederam lugar ao passado, à continuidade colonial absolutista e ao escravismo.

Tais movimentos se consolidaram por meio da intervenção do Estado, e acabaram por reforçar antigas estruturas de dominação e poder, de maneira que a modernização brasileira não pressupôs o abandono da tradição. Consolidou-se um capitalismo pouco «liberal» e «antidemocrático». Esta característica teria marcado o processo de modernização arquitetado pela burguesia brasileira, gerando durante décadas manifestações sociais, econômicas, políticas e culturais diversas, díspares e freqüentemente contraditórias. Assim, permitiu-se a coexistência de estruturas arcaicas e modernas ao longo do tempo, o que exigiria técnicas de controle social mais eficientes. Priorizou-se a economia em detrimento de outros aspectos sociais.

Na América Latina esse processo foi classificado também como «modernização conservadora», já que essa região se desenvolveu com significativo êxito em alguns setores, como o tecnológico e o econômico, mas sem avanços expressivos nas esferas política e social, de forma que o *atraso* e o *moderno* passaram a se relacionar de forma bastante peculiar. A ação burguesa impôs uma modernização sem modernidade, esta última, identificada com o bem estar social, atrelado ao fortalecimento da democracia. O liberalismo apresentou-se não como luta contra o Estado, mas como um projeto de Estado reformador e civilizatório<sup>2</sup>.

Em alguns momentos, no entanto, esta lógica pareceu ameaçada, como ocorrera, acreditamos, no início da década de 1960, com a aproximação das forças de tendências esquerdistas do controle do Estado Brasileiro, que exigiam a implementação de reformas sociais, visando ao estabelecimento de

um «padrão alternativo de modernização autônoma», ainda que num contexto capitalista.

O crescimento das forças progressistas no quadro político nacional só ocorreu em função de fratura significativa no pacto de dominação vigente. Esse importante movimento político foi gerado em consequência dos acelerados processos de urbanização e industrialização percebidos, especialmente, após a Segunda Guerra Mundial, que criara novas lideranças (intelectuais) representantes dos grupos sociais em ascensão nas diferentes regiões do país. A classe dominante percebia a crescente autonomia desses intelectuais que mantinham vínculos com suas origens, transformando tais elos em estratégia de poder, o que desencadearia medidas reacionárias como o golpe de 1964.

A importância das categorias e funções intelectuais nas sociedades contemporâneas fica demonstrada também pelo grande desenvolvimento da atividade escolar, gerando a multiplicação das instituições escolares em seus graus diversos, constituindo-se no instrumento principal para elaboração dos intelectuais das diferentes categorias. Isto ocorrendo também, segundo Gramsci, em função de que «A escola – em todos os seus níveis – e a Igreja são as duas maiores organizações culturais em todos os países, graças ao número de pessoas que utilizam»<sup>3</sup>.

Assim, a partir dessa perspectiva de valorização das atividades intelectuais nas sociedades modernas, que especificidades apresentariam os docentes diretamente inseridos na política brasileira em contexto de grandes alterações estruturais no país, ao longo dos anos 1960? Como articulavam suas atividades intelectuais (originadas também no exercício da docência) com as atividades políticas? Os docentes presentes no início das legislaturas de 1963 e 1967 formavam um grupo de 96 deputados.

Os deputados que se intitulavam professores eram 17% do total das duas legislaturas (65 de 385 eleitos em 1962 e 71 de 418 em 1966), o que representava a segunda maior ocupação declarada por eles. Cerca de 76% do total dos congressistas possuíam o 3º grau completo (78% em 1962 e 74% em 1966). Já entre os docentes deputados esse percentual atingia quase 100%, e 80% deles, concluíra seu primeiro curso superior em torno dos 24 anos de idade, o que revela grande homogeneidade no percurso escolar-acadêmico desses docentes, propiciada sem dúvida alguma, pelas suas semelhantes condições sociais.

Ressaltamos que no início da década de 1960, cerca de 3% dos alunos que ingressavam na 1ª série do ensino básico chegavam ao 3º grau, e o número de analfabetos atingia quase 40% da população brasileira, ou seja, possuir um diploma universitário era coisa para muito poucos, para *notáveis*<sup>4</sup>.

Observamos que cerca de 88% dos docentes deputados diplomaram-se em nível superior no contexto de grandes alterações nas relações internacionais com reordenamento das hierarquias entre as potências mundiais, o

que se refletiria na política nacional, no período entre as décadas de 1930 e 1950. Esses docentes deputados construíram sua cultura política inseridos no embate de forças *nacionalistas* e *internacionalistas* que resultou na consolidação da economia brasileira por meio da instalação de setores industriais de peso, porém, mudando dentro da ordem, preservando-se as velhas hierarquias sociais.

Historicamente, as elites se organizaram nas instâncias de poder, o que pode ser observado pelo levantamento da ocupação dos familiares dos docentes aqui estudados: cerca de 18% deles tinham origem em famílias tradicionais na política nacional. As demais ocupações dos seus familiares referiam-se ao funcionalismo público (delegado, juiz, coletor federal, militar e professores), profissões liberais (dentista, advogado, jornalista) e também às atividades tradicionais ligadas ao comércio e a agricultura. Os estados da federação de onde mais saíram docentes deputados de origem em famílias tradicionais no cenário político eram: Minas Gerais 4 docentes, Bahia 3, Rio Grande do Sul e Pernambuco 2 docentes cada e Guanabara, São Paulo, Amazonas, Ceará, Paraíba e Distrito Federal com 1 docente cada um. Vemos que as regiões Sudeste e Nordeste enviavam, não apenas o maior número de deputados ao Congresso, mas também o maior número de docentes com tradição familiar na política. Pelas biografias consultadas constatamos que bem poucos tinham origem humilde com trajetórias pessoais de vida bastante diferenciadas dos demais docentes, casos de Osmar Cunha, Gastone Righi e Demisthoclides Batista<sup>5</sup>.

Estas informações iniciais demonstram que os docentes legisladores pertenciam a grupos privilegiados, constituídos por características bastante homogêneas, como vimos antes, suas condições materiais lhes permitiam concluir seus cursos superiores por volta dos 24 anos. Ao assumirem seus mandatos esses docentes tinham média de idade de 48 anos em 1963 e de 45 anos em 1967, mostrando que houvera certa renovação no quadro político de uma legislatura a outra, em função das alterações no governo federal (Ditadura Civil-Militar). Em relação às suas ocupações extraparlamentares, dos deputados eleitos para a 5ª Legislatura, somente 4 deles se definiram como profissionais exclusivos da educação (professores). As principais profissões citadas foram: advogados, jornalistas, médicos, economistas, sacerdotes, etc.

### **Formação Acadêmico-Cultural**

As Faculdades de Direito permaneciam tendo grande importância na formação acadêmica dos deputados do período investigado: dos 803 parlamentares (total das duas legislaturas), 349 ou quase 44% deles possuíam diploma de bacharel em ciências jurídicas e sociais. Tal fenômeno era ainda mais significativo dentre os docentes deputados, já que na 5ª Legislatura 58% deles se declararam advogados e na 6ª 61% possuíam tal formação.

Observamos, também, que as atividades de docência e jornalismo eram exercidas, na maioria das vezes, paralelamente a outras ocupações, mas que teriam grande importância como alavancas eleitorais. O exercício destas atividades revela certa capacidade de aglutinação de interesses coletivos em torno dos docentes que elaboravam suas «concepções do mundo» e as difundiam via imprensa ou nos meios acadêmicos e intelectuais em que atuavam seja como redatores chefes, proprietários ou colaboradores.

Também se dedicavam a outras frentes para se elegerem já que cerca de 39% dos docentes deputados exerceram cargos na área da educação como secretários municipais ou estaduais, inspetores ou assessores de ensino. No início dos anos de 1960, alguns dos docentes que se elegeram deputados federais atuavam em secretarias da Educação de seus estados de origem. A região Sudeste se destacaria por enviar ao Congresso um maior número de técnicos/especialistas em educação, 44% dos 37 docentes que ocuparam cargos na área educacional.

Quase a totalidade dos docentes deputados (85%) já havia ocupado cargos no legislativo ou no executivo, atuando como prefeitos, vereadores, deputados estaduais, deputados federais, chefes ou assessores de gabinetes, diretores de secretarias e de repartições públicas, etc. Também acumulavam carreiras no funcionalismo público, cerca de 25% das atividades citadas.

As ocupações indicadas pelos docentes totalizaram 44 em 1962, caindo para 32 no pleito de 1966, mais um dado que demonstra a tendência a uma «homogeneização da homogeneidade» do Congresso Brasileiro, especialmente após a adoção do bipartidarismo e do início das cassações que tinham como objetivo eliminar da vida política nacional certas frações e grupos de poder vinculados ao discurso nacional-reformista.

Verificamos que de uma legislatura a outra nas oito primeiras posições entre os estados que mais geraram docentes deputados existiram pequenas inversões nos percentuais apresentados, destacando-se São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia, Ceará, Pernambuco, Acre e Guanabara.

A atuação dos docentes deputados no Congresso, que em sua maior parte pertencia às classes média<sup>6</sup> e alta, caracterizava-se por um duplo movimento de resignação e de resistência, baseado na ordenação e na dependência no interior das relações entre as classes e as diferentes frações delas. Esses intelectuais apresentavam-se divididos em grupos de interesses muitas vezes opostos, posicionando-se contrariamente uns aos outros em muitas situações como na crise de governabilidade de Jango.

No entanto, estes momentos também revelavam as relações de dependência unilateral ou mútua que estabeleciam entre si, um tipo de dependência *orgânica* (grupos mutuamente necessários), que pressupunha uma relação de concorrência, onde os progressos de um grupo representariam derrotas de outros. Aqueles que se opunham ao projeto de nação proposto pelo governo

civil-militar deveriam ser reprimidos pela violência física e ideológica, dando início às prisões, cassações e torturas instituídas como prática rotineira. Com a promulgação do primeiro Ato Institucional em 1964, foram cassados 41 deputados federais (cerca de 10,5% dos 385 eleitos), destes, 09 (cerca de 22%) exerciam a atividade de professor.

Já em 1968, com o Ato Institucional n. 5, novas cassações foram efetuadas e o grupo de docentes deputados que tiveram seus direitos políticos suspensos por 10 anos foi maior do que em 1964, 17 deles ou 24% dos 71 docentes parlamentares da 6ª Legislatura. Nesse segundo momento, os militares ampliaram seus alvos cassando não apenas aqueles ligados ao discurso nacionalista, mas também a Igreja e a imprensa, já que 7 dos 17, ou 41% deles atuavam em jornais e em instituições religiosas.

Na 5ª Legislatura, dos 65 deputados que exerciam também a atividade do magistério, 39 ou cerca de 60% do total publicaram livros ou artigos ao longo de sua vida política e acadêmica. Já em relação aos docentes deputados da 6ª Legislatura, 35 deles ou 49% do total possuíam publicações, demonstrando que de fato, de uma legislatura a outra, a queda qualitativa no número de docentes deputados poderia estar vinculada aos expurgos promovidos pela ditadura no Congresso Nacional. Assim, os deputados que buscavam publicizar suas idéias foram também os mais visados pelo regime. Boa parte dessas publicações vinculava-se ao exercício do direito e a atuação em jornais, o que demonstra mais uma vez o caráter elitista do grupo de docentes presentes no Congresso, já que possuíam expressiva circulação nos meios sociais privilegiados.

Constata-se que quase a totalidade dos docentes deputados freqüentou instituições públicas de ensino superior (apenas 14 deles ou 15% dos docentes estudaram em instituições privadas ou confessionais) demonstrando o caráter elitista da educação pública superior no Brasil, que se mantinha quase inalterado na década de 1960. Outro dado que reforça essa tendência é a constatação de que dos 78 docentes deputados que conseguimos informações sobre as instituições onde atuavam como docentes, 28 deles (ou 36%) exerceram o magistério nas instituições em que se formaram, o que nos sugere novamente que um dos caminhos para o Congresso Nacional era a construção de carreira na universidade pública, espaço, até então, bastante restrito às camadas privilegiadas.

A ligação com o ensino privado também era expressiva, pois 30 desses docentes (ou 38%) atuaram, em algum momento de suas carreiras, em instituições privadas de ensino, seja de nível médio ou superior, o que revela a estratégia da iniciativa privada de aproximação do poder mantendo lideranças políticas em seus quadros docentes.

Esse fenômeno fica mais evidente se construirmos a relação dos docentes que ocuparam cargos na área educacional com suas instituições de atuação: de 25 deputados, 15 deles (ou 60%) trabalhavam no ensino privado

ou privado/público. Tal fenômeno é bastante emblemático já que, o período democrático de 1945 a 1964 foi marcado pelas discussões em torno da criação da primeira LDB, o que desencadeou o embate entre privatistas e defensores do ensino público<sup>7</sup>.

Outro dado que reforça tal caráter em relação aos docentes da 5<sup>a</sup> e da 6<sup>a</sup> Legislaturas é a constatação de que 100% dos 78 professores deputados atuavam nos ensino médio e superior que atendiam cerca de 7% e 3% da população nacional, respectivamente.

Muito embora os docentes deputados nordestinos não fossem a maioria, já que a região Sudeste tinha o maior número de docentes no Congresso, uma grande parte dos deputados teve sua formação acadêmica em Instituições de Ensino Superior do Nordeste. Os estados que mais formaram docentes deputados em suas instituições em cada região foram: no Nordeste, a Bahia com 12; no Sudeste, Minas Gerais com 10, mas se considerarmos a fusão do Rio de Janeiro com o estado da Guanabara foram 16; no Sul, o Rio Grande do Sul com 11; e no Norte, Amazonas e Pará com 3 cada.

As instituições que mais formaram docentes deputados nessas legislaturas foram: Faculdade de Direito da Universidade de Minas Gerais e Faculdade de Direito do Rio Grande do Sul com 6 cada; Faculdade de Direito da Bahia e Faculdade de Direito da Universidade do Brasil com 5 cada, e Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo com 4 deputados.

## Considerações Finais

Caso se considere que as classes sociais são grupos reunidos pela identidade de fortuna, salário ou rendimento, podemos entender que os docentes deputados representavam, em geral, as classes média e alta, que no contexto da década de 1960 rejeitavam o comunismo alegando defender a democracia. Esses políticos estabeleciam grande número de relações com o Estado e os grupos que representavam no poder. As divisões no interior das elites constituiriam as frações de classe o que revelaria interesses econômico-corporativos diferentes.

A luta pelo controle do Estado brasileiro, nos anos de 1960, foi resultado da forte polarização ideológica, o que exigia dos intelectuais, especialmente aqueles presentes no Congresso, que fortalecessem o discurso hegemônico expressando, por meio de elaborações ideológicas, os interesses dos grupos que representavam no legislativo. Os intelectuais responsáveis pela elaboração das condições hegemônicas de poder passaram a se enfrentar em lados explicitamente opostos, o que acabou por gerar a reação das elites ao movimento de aproximação do Estado brasileiro aos grupos de tendências esquerdistas<sup>8</sup>.

Como vimos anteriormente, a modernização adquiriu forma singular no Brasil, caracterizando-se pela coexistência de estruturas modernas e per-



manências da velha ordem. O crescimento econômico em bases competitivas e os acelerados processos de urbanização e industrialização não foram acompanhados, no mesmo ritmo, por melhorias nas condições sanitárias, na esperança de vida da população, tampouco pela expansão da alfabetização e da escolarização nos níveis intermediários e superiores.

«Sob vários aspectos, a revolução econômica realiza-se plenamente. Ou a modernização da economia brasileira alcança pleno êxito. (...) Entretanto, a própria sociedade moderniza-se pouco. As relações sociais e políticas desenvolvem-se com dificuldade, deparando-se com obstáculos diversos. (...) A mesma nação industrializada, moderna, conta com situações sociais, políticas e culturais desencontradas. (...) Os mesmos 'indicadores econômicos' da modernização alimentam-se dos 'indicadores sociais' da 'sociedade primitiva'»<sup>9</sup>.

Desse ponto de vista, a análise do perfil sócio-cultural dos docentes presentes no Congresso Brasileiro contribuiu para reafirmar nosso entendimento de que o processo de modernização brasileiro teve caráter fortemente conservador, tendo o Estado como empreendedor associado a grupos de intelectuais e importantes setores das elites, cujo projeto era a consolidação do capitalismo monopolista, mesmo que este conduzisse ao arrefecimento das desigualdades sociais. Os dados apresentados permitem entender esses docentes deputedos no perfil do «intelectual-diletante» descrito por Saes cuja filiação à universidade revelava muito mais uma honraria que lhe garantiria prestígio social e político do que uma escolha profissional. Também concordamos com este autor quando afirma que este *status* do docente de nível superior seria profundamente modificado com todas as mudanças sociais ocorridas ao longo da década de 1960<sup>10</sup>.

## Notas:

\* O texto apóia-se na tese de doutorado «Docentes no Congresso Nacional (5ª e 6ª Legislaturas 1963-1967)» defendida por Sauloêber Tarsio de Souza na UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) sob a orientação do Prof. Sérgio Castanho, no ano de 2005. O texto na íntegra pode ser consultado no link: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000377020>

<sup>1</sup> Ver: BRASIL, Congresso, Câmara dos Deputados. Título: *Deputados brasileiros repertório biográfico dos membros da Câmara dos Deputados, a partir da Quinta legislatura. 1963-1967*. Imprensa: Brasília, Câmara dos Deputados, Biblioteca, 1966. Descrição: 1 v. Notas: Folhas Soltas. No. Sistema: 0045048. E BRASIL, Congresso, Câmara dos Deputados. Título: *Deputados brasileiros repertório biográfico dos membros da Câmara dos Deputados, a partir da Sexta legislatura. 1967-1971*. Imprensa: Brasília, Câmara dos Deputados, Biblioteca, 1968. Descrição: 760 p. il. No. Sistema: 000335. E também pelos dados constantes em: ABREU, A. e BELOCH, I.; *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930*. FGV-CPDOC, 2001.

<sup>2</sup> CARNERO ARBAT, Teresa. (comp.) *Modernización, desarrollo político y cambio social*. Madrid: Alianza, 1992.

<sup>3</sup> GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 1999. v.1, p.112.

<sup>4</sup> FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1966.

<sup>5</sup> Righi trabalhou como estivador no porto de Santos nos anos 50, enquanto Batista (Batistinha) iniciara sua carreira como ferroviário. Sobre Cunha temos a referência de que só conseguira se diplomar com a ajuda de uma bolsa, uma vez que pertencia a família de «origem modesta». *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930*, op. cit.

<sup>6</sup> As classes médias brasileiras se originaram do sistema oligárquico já que a decadência do café gerou a necessidade de criação de aparelho urbano de serviços públicos que seriam ocupados pelas antigas famílias da oligarquia rural. As oligarquias rurais cooptaram, assim, a classe média emergente que dava apoio político às oligarquias em troca de emprego público: «A maneira pela qual as oligarquias absorveram politicamente a nova classe média pode ser conceituada, segundo Gramsci, como ‘transformismo molecular’» ROCHA, Maria Elizabeth G. T. *O processo político no Brasil: estado e classes sociais*. Belo Horizonte: Del Rey, 1999, p. 119.

<sup>7</sup> ROMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil (1930/73)*. Petrópolis:UFMG-Vozes, 1976.

<sup>8</sup> CUNHA, Luis A.; GÔES, Moacir de. *O Golpe na educação*. 5 ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

<sup>9</sup> IANNI, Otávio. *A Idéia de Brasil Moderno*. São Paulo: Brasiliense, 1992, p.110.

<sup>10</sup> SAES, Décio A. M. de Os intelectuais e suas associações. In.: SOARES, Maria S. A. (coord.) *Os intelectuais nos processos políticos da América Latina*. CNPQ/UFRGS: Ed. da Universidade, 1985.



# AQUARELA DO BRASIL: FRONTEIRAS PÚBLICO-PRIVADO NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Maíra Tavares Mendes

e-mail: mai.biologia@gmail.com

(Universidade Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil)

«Quando tomamos o conhecimento enquanto instrumento de luta, e enquanto tal, quanto mais o seu acesso for democratizado, maior será a ameaça experimentada pela elite, na medida em que se perde um elemento que reforça a desigualdade entre as classes sociais, passando a possibilitar que aquele que detém o saber possa pleitear para si e para os outros, melhores condições de vida»<sup>1</sup>.

## Introdução: de Napoleão à década do neoliberalismo

O direito à educação superior no Brasil, bem como em diversos outros países da Iberoamérica, tem historicamente se constituído como um direito bastante restrito ainda que tenha passado recentemente por um processo de expansão, do qual trataremos mais adiante. De acordo com estudo do IPEA, a taxa de matrícula líquida<sup>2</sup> no país passou de 4,6% em 1992 para 14,4% em 2009. Se por um lado, numa série histórica de 17 anos, este dado representa um salto, também explicita que na faixa etária de 18 a 24 anos temos 85,6% de jovens fora do ensino superior.

Numa primeira aproximação, poderíamos atribuir este panorama à formação da instituição universitária no Brasil, chamada por Cunha de «universidade temporã»<sup>3</sup>: enquanto na América espanhola já existiam universidades desde o século XVI, a universidade enquanto uma unidade institucional<sup>4</sup> surgiu no Brasil apenas no século XX. Entretanto, ao compreender as raízes e fundamentos da instituição universitária europeia, podemos compreender um pouco mais da nossa própria experiência, uma vez que as elites brasileiras mantiveram profundos vínculos com a produção cultural ibérica.

O surgimento da universidade data do período entre o século XII ao XV, quando se funda o modelo tradicional de universidade, sob proteção da Igreja católica. As transformações trazidas pelo capitalismo, em especial no tangente as transações comerciais, inauguram o segundo período, em que

houve forte influência do humanismo, especialmente nas universidades italianas. O terceiro período nasce com as ideias iluministas, valorizando o racionalismo, a liberdade, o espírito crítico, nos marcos do desenvolvimento da burguesia enquanto classe. Na América, ocorre em 1538 a fundação da primeira universidade, a Universidade de Santo Domingo, na atual República Dominicana<sup>5</sup>.

Situamos o quarto período no século XIX, quando a relação direta Estado – universidade se estabelece. França e Alemanha, dois modelos paradigmáticos para compreensão do ensino superior brasileiro, caminharam no sentido da nacionalização, estatização e abolição do monopólio corporativo dos professores. Inicia-se também um processo de implementação do que seria o «papel social das universidades», o que significou, neste período, o desenvolvimento de profissões de interesse do Estado<sup>6</sup>.

Em todos estes períodos, estamos falando de uma parcela reduzida da população, seja na Europa, seja no Brasil, uma vez que a educação como direito de todos, mesmo nos seus níveis mais elementares, só se estabelece na Europa após a Revolução Francesa, e no Brasil, com a Constituição de 1988. Portanto estamos falando em instituições voltadas para a formação de quadros da elite. No caso do Brasil, uma elite formada segundo os parâmetros europeus e consolidando sua heteronomia econômica e cultural.

Os modelos organizacionais da universidade francesa e alemães, apesar de compartilharem alguns elementos, são bastante distintos. A universidade francesa baseou-se no modelo de Napoleão; trata-se de uma instituição centralizada em que ensino e pesquisa não estão necessariamente associados, que tem a prerrogativa de formar os quadros estatais. No caso da universidade brasileira, ressaltamos a influência exercida pelo modelo francês ao analisarmos que as universidades aqui formadas são instituições com grande ingerência estatal, cuja principal função seria a formação de profissionais que até hoje gozam de grande status social no Brasil e no mundo. São os cargos diretamente funcionais ao Estado, tais como engenheiros, advogados, diplomatas e economistas<sup>7</sup>.

A universidade alemã, baseada no modelo da Universidade de Berlim, propunha um ensino calcado na pesquisa e no trabalho científico, um precursor do que no Brasil denominamos até hoje de tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão – socialização do conhecimento). A concepção orientadora deste modelo é a indivisibilidade do saber e do ensino e pesquisa, em contraponto à formação profissional napoleônica<sup>8</sup>.

Tanto num quanto no outro modelo, o saber dessa instituição, tido como «superior», revela uma concepção hierarquizada de produção intelectual, a qual era (e ainda é), na prática, reservada aos «doutores» e seus filhos. A história das universidades é a história de instituições que têm saberes para guardar, distribuir, descobrir, produzir, inventar, censurar ou repetir. O saber passou a se distanciar do sujeito que o continha (o «sábio»), e a expressar-se

por meio da escrita, deixando de estar nos indivíduos e passando a se acumular nos livros. Ocorreu uma institucionalização e organização das práticas de saber que eram antes espontâneas, limitando-as e fixando-as nas universidades. De distintas maneiras, até hoje estes saberes organizados se guardam, especializam e difundem. A história da universidade, portanto, foi a de valorização do cientista/profissional/especialista em detrimento do «sábio»<sup>9</sup>.

Até bem pouco tempo atrás, a imensa maioria da população brasileira sequer dominava a escrita, e o ensino secundário ou técnico era bastante restrito. Logo este «saber científico» foi se tornando cada vez mais apartado das «pessoas comuns», que, apesar de acumular saberes através da experiência, não tem esse conhecimento validado pela universidade. A universidade passa a valorizar apenas o saber de «estatuto científico», estatuto este que é distante da escolarização das classes populares, e que, portanto, acaba sendo segregado por aqueles que têm condições de acesso a este saber.

Podemos falar no Brasil de uma «universidade dos advogados»: os advogados saídos dessas instituições estavam profissional e ideologicamente (em outras palavras, familiarmente) ligados à propriedade privada agrária. Formavam-se os futuros estadistas ou funcionários públicos, os quais criaram os instrumentos de controle político dentro de instituições do Estado<sup>10</sup>.

À «universidade dos advogados» cabia a preparação profissional das classes hegemônicas social, política e culturalmente. Estado e universidade formam aqui, segundo Marcela Mollis, um par indissolúvel para formar a classe dirigente na América Latina: deste casamento nasceram não apenas os funcionários do Estado, mas também os artistas, músicos, poetas, jornalistas e educadores registrados na história do país e comprometidos com os interesses deste grupo social.

De outro lado, temos grande parte da população vivenciando precárias condições de trabalho, fosse ele juridicamente livre ou escravo. Os 300 anos de escravidão brasileira imprimiram a marca da degradação no trabalho, consolidando a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Daí nasce a valorização das profissões intelectuais e o status dos «doutores» formados nas universidades, algo impensável para qualquer família que não tivesse posse de terras.

Para ter acesso à universidade, era preciso submeter-se ao exame vestibular, organizado por cada instituto/faculdade, no qual os candidatos deveriam apresentar uma nota mínima para a aprovação. O número de vagas não foi um problema até os anos 1960, quando os cursos de maior prestígio (Medicina, Engenharia e Direito) tiveram procura duas vezes superior ao número de vagas. Chegou-se a um ponto crítico, pois havia candidatos aprovados (conseguiram a nota mínima), mas não classificados devido à restrição do número de vagas. Em outras palavras, estes candidatos aprovados tornavam-se «excedentes»<sup>11</sup>.

Nesse período a ideologia do desenvolvimento nacional e a defesa de reformas de base defendidas pelo Presidente João Goulart foram derrotadas pelo golpe empresarial-militar de 1964. A classe média, que já havia chegado ao ensino secundário, demandava canais de ascensão social via universidade, e em resposta parcial a estas demandas, os militares implementaram uma política de modernização conservadora. Se por um lado houve uma expansão de vagas, o limite às liberdades democráticas ficou patente pelo controle ideológico, particularmente após 1969 (com o Ato Institucional - AI-5). Entretanto ocorreu incentivo a áreas tidas como estratégicas pela nova tecnocracia – engenheiros e economistas que passavam a substituir a gestão dos negócios particulares ou do Estado antes exercidos pelos bacharéis em direito.

O governo empresarial-militar combateu as demandas apontadas pelo excedentes por um lado através da eliminação física de suas lideranças, e habilmente transformando uma prova que antes era eliminatória (ou seja, cuja necessidade era de provar deter um conteúdo mínimo de conhecimento) para uma prova classificatória (cuja necessidade passa a ser provar deter o máximo de conhecimentos). Este movimento aliado à unificação dos vestibulares por região fez com que a luta por estudar na universidade fosse reduzida à «conquista de uma vaga» e a uma «questão de mérito». Também ocorreu uma expansão de vagas, ainda que sem verbas correspondentes, o que fez com que a disputa ideológica pelo direito às vagas dos eventuais candidatos ao ensino superior fosse esvaziada nesse período.

Neste período ocorreu a outorga da Lei N<sup>o</sup>. 5.540/68, cujo objetivo era «pautar as universidades brasileiras por parâmetros de eficiência, eficácia e modernização administrativa, numa perspectiva racionalizadora e gerencialista da vida acadêmica»<sup>12</sup>, precisamente coincidindo com os interesses do ensino superior privado, consolidados no Conselho Federal de Educação.

De acordo com Pablo Gentili, ao invés das promessas de «modernização», as contra-reformas empresarial-militares culminaram na «intensificação de mecanismos já estruturais de exclusão educacional, expressos pelos obstáculos, muitas vezes intransponíveis, que enfrentam os alunos mais pobres para ingressar nas instituições acadêmicas de qualidade e nelas permanecer»<sup>13</sup>.

Com um breve intervalo representado pelos movimentos de redemocratização do país nos anos 1980, marcado por greves e disputas em torno no projeto de Constituição por fim implementado em 1988, os anos de 1990 representaram simultaneamente uma continuidade e uma ruptura do projeto empresarial-militar de modernização conservadora.

Identificamos os traços de ruptura no tocante à defesa de um regime democrático, ou seja, restrito à igualdade jurídica e liberdade de votar e ser votado. Também ocorreu uma inflexão na atribuição do Estado como promotor de áreas estratégicas, tendo a política de privatizações sido a maior tônica dos setores representados pelo Partido Social Democrata Brasileiro, o PSDB. O então presidente Fernando Henrique Cardoso foi o maior ícone

da política de privatizações no país, leiloando empresas públicas dos setores de telecomunicações, energia e mineração, dentre outros.

Entretanto, em termos de conteúdo, houve continuidade no desmonte dos serviços públicos, abrindo brechas para o setor privado. As políticas neoliberais ditadas por organismos multilaterais fizeram o sistema monopolizado pelo setor público entrar em colapso devido à forte precarização. Com isso, aumentaram as instituições privadas de ensino, em número e em quantidade de matrículas; reduziu-se o financiamento das universidades públicas, incluída aí a manutenção do sistema científico-tecnológico nacional; ocorreu uma realocação de recursos estatais para o financiamento de instituições privadas; implementaram-se mecanismos de captação de recursos privados em substituição ao financiamento governamental para educação universitária pública (cobranças de taxas, convênios com unidades produtivas, venda de serviços, etc.); estimulou-se a diversificação das instituições de ensino superior, rompendo com a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, através de faculdades isoladas e centros universitários - estas duas últimas amplamente majoritárias dentre as instituições de ensino privado<sup>14</sup>.

Essas modificações nas universidades se deram no contexto da Reforma do Estado implementada por Fernando Henrique Cardoso. Segundo esta concepção, em que a universidade faria parte do setor não exclusivo de serviços do Estado, é defendida a autonomia financeira no sentido de buscar fora dos recursos públicos estratégias de autofinanciamento (logo com os critérios de produção de conhecimento definidos pelo mercado). A universidade seria então mais um alvo dos critérios gerencialistas do mercado aplicados às instituições públicas<sup>15</sup>.

## Reforma do Estado e seus efeitos na educação superior

Tratamos até aqui do acesso ao ensino superior, remetendo-nos à origem da universidade no Brasil. As instituições de ensino superior (IES) podem ser classificadas tanto pela natureza jurídica (públicas ou privadas), quanto pela organização acadêmica: além de universidades, podem existir centros universitários (5,48% do total de IES), faculdades integradas, faculdades, escolas superiores, institutos superiores de educação (84,96% das IES), e centros/institutos de educação tecnológica - 1,51% das IES<sup>16</sup>. Deste conjunto de instituições, no entanto, as universidades representam apenas 8,03% do total das 2.314 instituições de ensino superior brasileira. Se consideradas as públicas, são apenas 100 instituições, ou seja, 4,32% (aproximadamente metade do total de universidades brasileiras).

São as universidades (as públicas principalmente), no entanto, que gozam de prestígio na sociedade pela maior qualificação do seu corpo docente exigida na LDBEN, bem como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, respondendo pela maior parte da investigação científica brasileira.



Evidentemente este status exige investimento financeiro, o que pela sua posição estratégica, é garantido pelo Estado (ainda que com restrições).

Como financiar pesquisa custa caro, o quadro atual do ensino superior brasileiro tem passado por uma verdadeira invasão de instituições não comprometidas com o tripé ensino-pesquisa-extensão, especialmente as faculdades privadas. Estas instituições costumam dedicar-se exclusivamente ao ensino, muitas vezes defasado, ministrado em centros universitários ou faculdades isoladas<sup>17</sup>. Há com isso uma política deliberada do Estado de realizar uma divisão de tarefas no âmbito do ensino superior entre universidades voltadas à pesquisa, quase que exclusivamente públicas (e consideradas como um «peso» nas contas do Estado), e universidades de ensino, ocupadas majoritariamente pelo mercado, que seriam então mais democráticas porque menos «seletivas»<sup>18</sup>.

Até recentemente, a universidade pública era praticamente a única possibilidade das classes populares acessarem o ensino superior, dadas as altas mensalidades cobradas no setor privado. A ampliação do acesso, portanto, confunde-se com o próprio processo de privatização, na medida em que ocorreu uma ampliação geográfica e de oportunidades de acesso para setores até então alijados deste nível de ensino, mormente no setor privado<sup>19</sup>.

## **Reforma ou Contra-Reforma Universitária? Elementos para o debate**

Na nossa vida cotidiana, quando falamos em reformar determinado equipamento, como uma casa, partimos do pressuposto de que algumas mudanças (sempre se espera que sejam melhorias) serão feitas sem grandes alterações nas estruturas. Assim, ainda que com muita polêmica no interior o movimento de esquerda, reformas são entendidas como mudanças positivas para o grupo social que as reivindica, seja por atenuarem os choques de interesses entre classes (positiva para as elites), seja por colocarem em xeque que os alicerces das estruturas que não suportam mais a atual situação (positiva para as classes populares).

A partir dos anos 1970, em meio à mudança de paradigma do capitalismo para a acumulação flexível, setores ligados à tecnocracia especulativa defenderam que o Estado passava por uma crise, sem distinguir o momento de crise fiscal desenvolvido a partir do final da Segunda Guerra da crise vivida então pelo próprio capitalismo, que cada vez mais tinha dificuldades para garantir os mesmos lucros aos investidores<sup>20</sup>. Criou-se, assim, através de organismos multilaterais como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, uma série de recomendações no sentido de redefinir o papel do Estado, que devem ser seguidas por todos os países que desejem receber «ajuda econômica». A esse conjunto de medidas denominou-se Reforma do Estado, uma das reformas propagandeada como positiva a partir dos anos 1990. O que tem ocorrido, conforme discutimos, é o enxugamento do financiamento pú-

blico para direitos básicos, especialmente saúde e educação, tratados como mercadorias, ou «serviços não exclusivos». Tratemos do direito à educação superior.

A universidade é uma instituição comprometida com o saber das classes dominantes, e é sob as lentes destas classes que a universidade enxerga as classes populares. Neste contexto, defender a democratização da universidade de um ponto de vista classista implica o direito à gestão da vida econômica, social, política e cultural por seus agentes, enquanto passagem de objetos sociopolíticos à condição de sujeitos históricos<sup>21</sup>. A defesa de uma Reforma Universitária verdadeiramente democrática propõe o surgimento de novas lentes para a compreensão do mundo em que vivemos, já que a história da humanidade sempre foi contada do ponto de vista do homem ocidental, branco e economicamente dominante. Estamos, entretanto, muito longe desta utopia. Assim, entender o acesso à universidade e o hiato entre ela e o ensino médio é fundamental neste contexto, em que se propõe a possibilidade de novas lentes na construção da idéia de universidade democrática.

De acordo com Leher, é preciso, para ampliar os direitos civis (entendendo o acesso ao ensino superior como um deles), distinguir, na sociedade civil, os interesses das classes sociais. A forte seletividade dos exames de ingresso nas universidades, as dificuldades dos jovens que conseguem ultrapassar a barreira do vestibular permanecerem estudando (devido à falta de políticas de permanência estudantil) são uma face da divisão de classes que se expressa nessa instituição. Concordamos com o autor quando defende que

«Somente os interessados no fim das classes — e que, portanto, têm como objetivo a extinção do Estado capitalista — podem criar um «Estado ético» ou um «organismo social unitário técnico-moral», no sentido *gramsciano* do termo. Historicamente, são os movimentos sociais autônomos em relação aos governos, credos e seitas religiosas, que podem operar as contradições do Estado-público-privado e conduzi-las de modo a fazer com que o Estado seja, de fato, uma esfera pública»<sup>22</sup>.

No caso do movimento de Reforma Universitária de Córdoba, na Argentina, a luta por democratização da universidade foi uma bandeira que mobilizou jovens de todo o país. Dentre suas reivindicações, constava a incorporação quantitativa daqueles setores sociais tradicionalmente alijados dessas instituições, através da expansão da matrícula, ocorrida entre 1918 e 1923. No âmbito qualitativo, isto significou não apenas a incorporação de grupos sociais que não pertenciam às elites tradicionais, mas a representatividade política dos novos atores na instituição — a instituição do co-governo, que rompeu o monopólio das elites acadêmicas nas decisões político-administrativas da universidade.

Entretanto os conflitos presentes na implementação da Reforma Universitária no Brasil têm caminhado mais no sentido da expansão privatista do que da democratização. É por esta razão que os movimentos sindical e

estudantil que acompanharam o processo de implementação da Reforma Universitária no Brasil cunharam para o conjunto de alterações legais ocorridas durante os dois períodos de governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010) de Contra-Reforma Universitária.

É inegável que durante este governo houve expansão de vagas. As novas vagas se deram através criação do Programa Universidade para Todos (Prouni), bem como da abertura de quatro dezenas de novos *campi*, e da criação de dez novas universidades federais (sem a necessária contrapartida da área econômica). Também vale a pena mencionar a mudança de caráter do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que assume mais a função de exame de ingresso no ensino superior do que de avaliação do Ensino Médio, disponibilizando as vagas no Sistema de Seleção Unificada<sup>23</sup> (SiSU). Cabe analisar a fundo o significado destas mudanças.

Em 2004, foi lançado pelo governo federal o Prouni, posteriormente consubstanciado na lei 11.096/05. Este programa tornou ainda mais imbricadas as relações entre o financiamento público e a participação privada na educação, através da compra de vagas supostamente ociosas em instituições privadas, configurando uma parceria público-privada. Se o Prouni possibilitou o acesso de um novo contingente de jovens de classes populares à universidade, simultaneamente aprofundou o quadro de privatização do ensino superior, pois consolidou a primazia das empresas educacionais (nacionais e internacionais) no oferecimento desta modalidade de ensino. Este programa, de acordo com Deise Mancebo, cristaliza a dinâmica de diferenciação e segmentação no sistema escolar, «destinando escolas academicamente superiores para os que passam nos vestibulares de instituições públicas e escolas academicamente mais fracas, salvo exceções, para os pobres»<sup>24</sup>.

É a partir da nota obtida do Enem, que se pode conseguir, a depender do desempenho do candidato, bolsas totais ou parciais nas instituições de ensino superior (IES) cadastradas. O desempenho no Enem, desde o ano de 2009, também permite concorrer a uma vaga em IFES, por meio do SiSU. Com estas mudanças, estabeleceu-se um debate que prognosticava, com este quadro instaurado, o fim do vestibular. Como falar em fim do vestibular se o processo seletivo continua a impedir grande parte da juventude a ter acesso ao ensino superior? Pode-se até debater que é possível que num futuro próximo o vestibular seja substituído progressivamente pelo Enem, o que, no entanto, significaria, numa linguagem popular, «trocar seis por meia dúzia», já que se mantém o fundamento de uma prova de caráter socialmente seletivo, sob uma nova forma. É possível que estejamos vivenciando um processo de ressignificação do vestibular, porém em termos formais.

Concordamos com autores<sup>25</sup> que afirmam que a ampliação das vagas existentes das IES não se dará por meio de nenhum processo seletivo. A expansão do setor público carece de recursos que viabilizem educação com qualidade socialmente referenciada. Infelizmente trata-se ainda de uma rea-

lidade distante, já que os governos de Cardoso, Lula e mais recentemente Dilma Rousseff mantiveram os vetos previstos no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01) que garantiriam o financiamento necessário à ampliação das vagas públicas da IFES com qualidade<sup>26</sup>.

É bastante positiva a criação de novas universidades federais, ampliação dos campi e ampliação de vagas, medidas que devem ser saudadas. É necessário, no entanto, exigir a contrapartida econômica, pois é real a ameaça de um enfoque desproporcional no ensino em detrimento das outras atividades-fim, consolidando o modelo de universidade-ensino, não produtora de conhecimento, praticamente o único modelo nas IES privadas. O aumento da relação de alunos por professor aprofunda ainda mais a já intensa precarização do trabalho docente. São estas as principais críticas ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o REUNI, implementado a partir de 2007.

O ensino superior no Brasil encontra-se perante um dilema: de um lado as possibilidades de aprofundar a democratização do direito ao ensino superior, em confronto com a intensificação do modelo privatista, que desresponsabiliza o Estado. A segunda hipótese ganha força ao analisarmos o risco real de redução do financiamento, uma vez expandidas as vagas. Some-se a isso o fato de que a adesão ao REUNI implica num ganho de recursos adicionais (até quando?), o que, considerando a situação de precariedade da grande maioria das universidades públicas, significa uma forte pressão sobre a autonomia das instituições.

Por fim, consideremos a expansão dos cursos de graduação através das vagas de ensino à distância. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – BRASIL, 1996), aprovada em 1996, estabeleceu a exigência de qualificação mínima dos educadores a formação inicial no nível de licenciatura, o que consiste num desafio de enormes proporções, tão grande quanto as continentais dimensões de nosso país. O prazo estabelecido, entretanto, tem se mostrado insuficiente para efetuar uma formação com qualidade de todos os professores. O expediente utilizado para cumprir com o disposto na LDBEN foi a formação inicial à distância.

Se por um lado, as tecnologias da informação e comunicação podem ser poderosas ferramentas de cooperação com o processo de ensino-aprendizagem, por outro, o expressivo crescimento do ensino superior à distância justamente na área educacional tem competido com a formação presencial. Os cursos à distância invadiram o mercado do ensino superior, e nos casos de cursos de formação de professores, fornecendo uma formação aligeirada, no mais das vezes, e em substituição às relações entre professor e aluno, que não podem ser reproduzidas pela Internet. Assim, tomar este modelo de expansão das vagas no ensino superior como democratização do acesso é aprofundar ainda mais a precarização do ensino, pois cerca de 70% destes cursos são voltados à formação inicial de professores<sup>27</sup>.

Defende-se aqui a posição que uma real democratização do acesso à educação superior passa mais pela pressão da sociedade do que pela definição de formas e modelos alternativos de seleção, pois:

«As inovações de seleção não têm conseguido alterar o panorama de seletividade social, uma vez que elas não modificam o paradigma da escolha elitista existente no país (...). Continua, desse modo, a seleção baseada nas *aptidões e capacidades naturais* que, historicamente, tem assegurado que a educação superior, sobretudo os cursos de maior prestígio social, seja destinada a uma elite econômica e culturalmente privilegiada»<sup>28</sup>.

Estes aspectos da Reforma do Estado demonstram a ação deliberada em favor da elite, classe que controla o Estado. Trata-se de uma redefinição do papel do Estado em relação à educação, reduzindo funções sociais de cunho universalista em favor da ampliação do poder dos interesses privados. Reitera-se com isso o expediente em que o Estado apenas assume como responsabilidade o que o mercado rejeita.

Entretanto há resistências impostas das classes populares, pressionando a universidade para uma ampliação do direito à educação superior. Desta forma, a universidade nem consegue ser um instrumento exclusivo das elites dirigentes, e nem consegue responder às demandas das classes populares. Marlene Ribeiro<sup>29</sup> caracteriza essa situação como a contradição entre a universidade *competente*, voltada aos critérios produtivistas de metas que correspondam às demandas do capitalismo, e a universidade *democrática*, permeável ao acesso e aos anseios das classes populares. A solução encontrada pelo Estado foi a de uma escola (ou universidade) pobre para os pobres.

A Reforma de Estado no Brasil no que concerne o ensino superior, representa, no período FHC, um avanço do setor privado no que concerne o acesso ao ensino superior. O período subsequente (Lula), ainda que com a ampliação de vagas públicas, ao delegar a primazia do direito ao ensino superior das classes populares ao setor privado, mantém a segmentação ou divisão do trabalho entre IES. As fronteiras entre público e privado na educação dos últimos 22 anos, seguem «meandrosas», nas palavras de Luiz Antonio Cunha<sup>30</sup>, ou como preferimos tratar, numa aquarela, em que o limite entre os papéis do setor público e privado se misturam intencionalmente.

## Notas:

<sup>1</sup>BONFIM, Talma Alzira. *O CAPE em nossas vidas: a visão de um grupo de alunos, ex-alunos e colaboradores sobre um curso pré-vestibular gratuito*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, 2003, p. 25.

<sup>2</sup>Taxa de frequência líquida é o percentual da população por faixa etária que frequenta a escola considerando o grau de ensino. No caso em questão, trata-se da proporção da população de 18 a 24 anos que frequenta o ensino superior. Dados obtidos de IPEA: *Comunicado n. 066. PNAD 2009 – Primeiras análises: Situação da Educação Brasileira – avanços e problemas*. Brasília, IPEA, 2010, p. 31.

<sup>3</sup>CUNHA, Luiz Antonio: *A Universidade Temporã*, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980.

<sup>4</sup>A primeira universidade foi fundada no Brasil em 1920, a então Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pouco tempo depois, em 1924, os setores intelectuais ligados aos produtores de café de São Paulo fundaram a Universidade de São Paulo (USP).

<sup>5</sup>TRINDADE, Hélgio: «Universidade, ciência e Estado», TRINDADE, Hélgio (edit.): *A Universidade em ruínas na república dos professores*, Petrópolis, Vozes, 1999, p. 9-23.

<sup>6</sup>Idem, p. 16.

<sup>7</sup>Idem, ibidem.

<sup>8</sup>Idem, p. 17.

<sup>9</sup>MOLLIS, Marcela: «A americanização das reformas universitárias. O caso argentino». GENTILI, Pablo. (edit.). *Universidades na penumbra: Neoliberalismo e Reestruturação Universitária*, São Paulo, Cortez, 2001, p. 133.

<sup>10</sup>Idem, p. 136.

<sup>11</sup>SANTOS, Wladimir dos: *A verdade sobre o vestibular*, São Paulo, Ática, 1988.

<sup>12</sup>BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (edits.): *Educação Superior no Brasil - 10 anos pós-LDB*, Brasília, INEP, 2008.

<sup>13</sup>GENTILI, Pablo. (edit.). *Universidades na penumbra: Neoliberalismo e Reestruturação Universitária*, São Paulo, Cortez, 2001, p. 99.

<sup>14</sup>GENTILI, Pablo. (edit.): *Universidades na penumbra: Neoliberalismo e Reestruturação Universitária*, São Paulo, Cortez, 2001.

<sup>15</sup>MANCEBO, Deise: «Autonomia universitária: reformas propostas e resistência cultural». *Universidade e Sociedade*, ano VIII, n.5 (1998), p. 51-59.

<sup>16</sup>BRASIL. INEP. Sinopse Estatística da Educação Superior. 2009. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em 12/02/2012.

<sup>17</sup>No artigo de Valdemar Sguissardi «Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio do privado / mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária» publicado em 2008, consta um levantamento minucioso de dados acerca deste fenômeno de expansão no âmbito privado.

<sup>18</sup>MANCEBO, Deise: «Autonomia universitária: reformas propostas e resistência cultural», *Universidade e Sociedade*, ano VIII, n.5, p. 51-59, 1998. MANCEBO, Deise: «Universidade para todos: a privatização em questão», *Pro-posições*, Campinas, v. 16, n.2, p. 75-90, 2004.

<sup>19</sup>RISTOFF, Dilvo: «Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização», BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (edits.). *Educação Superior no Brasil - 10 anos pós-LDB*, Brasília, INEP, 2008, p. 39-50.

<sup>20</sup>PERONI, Vera: *Política Educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990*, São Paulo, Xamã, 2003.

<sup>21</sup>CHAUÍ, Marilena: *Escritos sobre a universidade*, São Paulo, Editora Unesp, 2001.

<sup>22</sup>LEHER, Roberto: «Reforma do Estado: o privado contra o público». *Revista Educação, Saúde e Trabalho*, vol. 1, n. 2, p.50, 2003.

<sup>23</sup>O Sistema de Seleção Unificado (SiSU) é um sistema computacional em tempo real (online) que, uma vez aferida a nota obtida pelos candidatos no Enem, calcula a nota mínima necessária – nota de corte - para apro-

vação no curso das universidades credenciadas. O credenciamento no SiSU é prioritariamente realizado pelas instituições federais de ensino superior (IFES), as quais manifestarem interesse em disponibilizar vagas para o sistema.

<sup>24</sup> MANCEBO, Deise: «Universidade para todos»: a privatização em questão. *Pro-posições*, Campinas, v. 16, n.2, 2004, p. 75-90.

<sup>25</sup> OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afranio Mendes; HEY, Ana Paula; AZEVEDO, Mario Luis Neves: «Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização», BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (edits.). *Educação Superior no Brasil - 10 anos pós-LDB*, Brasília, INEP, 2008, p. 71-88.

<sup>26</sup> O Plano Nacional de Educação, consubstanciado na Lei Federal 10.172 de 2001, consiste de um plano plurianual e de responsabilidade compartilhada entre governos federal, estaduais e municipais, visando ampliar o direito à educação. Boa parte do projeto de lei refletiu as reivindicações dos movimentos sociais de educação constituídos à época do processo de redemocratização brasileira. Quando foi aprovado em 2001, o presidente Fernando Henrique Cardoso vetou todos os artigos que remetiam ao montante de recursos públicos a serem investidos no setor educacional, destacando-se o que previa o investimento de não menos de 7% - ampliando gradativamente até chegar a 10% - do Produto Interno Bruto. Houve grande expectativa frente ao governo Lula, e consequente frustração, uma vez que o veto foi mantido em seus dois mandatos, bem como no atual governo de Dilma Rouseff. Discute-se atualmente um novo Plano, em cujo processo de debate o governo manifestou a mesma disposição dos governos anteriores quanto à aplicação mínima de recursos reivindicada pelos movimentos sociais de educação.

<sup>27</sup> GIOLO, Jaime: «A educação à distância e a formação de professores», *Educação e Sociedade*, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

<sup>28</sup> OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afranio Mendes; HEY, Ana Paula; AZEVEDO, Mario Luis Neves: «Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização», BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (edits.). *Educação Superior no Brasil - 10 anos pós-LDB*, Brasília, INEP, 2008, p. 85, grifos no original.

<sup>29</sup> RIBEIRO, Marlene: *Universidade brasileira «pós-moderna»: democratização x competência*, Manaus, Editora Universidade do Amazonas, 1999.

<sup>30</sup> CUNHA, Luiz Antonio: «O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado», *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100 - Especial, p. 809-829, out. 2007.

# **DESPOLITIZAR Y RACIONALIZAR: UNA ÉLITE DE DIRIGENTES ESTUDIANTILES OFICIALISTAS ANTE LA DESCENTRALIZACIÓN Y FRACCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE (C.1974-C.1984)**

**Pablo Toro Blanco**

e-mail: ptoro@uahurtado.cl

(Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile. Chile)

## **Introducción**

Es un lugar común considerar que la Universidad de Chile, principal plantel de educación superior en el país desde su fundación en 1843, ha sido un espacio privilegiado (y, por muchos años, hegemónico) para la generación de elites intelectuales, científicas y políticas, haciendo una contribución fértil y provechosa, a través de los grupos de dirigentes estudiantiles, a la renovación permanente de cuadros calificados para la vida pública y la gestación, cada cierto tiempo, de verdaderas generaciones políticas<sup>1</sup>. De esta manera puede concebirse a los grupos más diversos como, por ejemplo, quienes lideraron la construcción del proceso de encuentro político de la izquierda chilena que desembocó en la experiencia de la Unidad Popular, varios de ellos dirigentes estudiantiles que enfrentaron, desde la U, a la dictadura de Carlos Ibáñez del Campo en 1931. El grupo Avance, del cual formó parte Salvador Allende en sus años de estudiante de Medicina, representa esa experiencia de aprendizaje político universitario<sup>2</sup>. Por otra parte, una generación a la que le ha tocado desempeñarse en la administración del modelo de reinstauración democrática tras la derrota electoral de Augusto Pinochet en 1988 también compartió vivencias e identidades desde los márgenes de la legalidad universitaria en su etapa de dirigencia estudiantil, al alero del proceso de reconstrucción de la legendaria FECH (Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile). La interpretación que en algunos años más una cuota suficiente de distancia temporal permita hacer sobre el intenso movimiento estudiantil universitario sucedido en Chile durante 2011 probablemente logre identificar, a su vez, el surgimiento de una nueva generación política.



La formación, entre sus estudiantes, de grupos de elite política y generaciones articuladas por un ideario compartido ha sido, pues, una función reconocida de la *Casa de Bello* a lo largo del siglo XX. Ello no ha involucrado, de todas maneras, una tarea que pueda identificarse con un patrón único, dado que tales grupos estudiantiles con incidencia presente y futura lo han sido tanto desde la marginalidad y la crítica a la institución y al *establishment* que les ha tocado enfrentar (la mayoría) como también desde la alianza estrecha con los grupos conductores de la Universidad y en concierto con las líneas políticas promovidas por los gobiernos respectivos (una minoría). Precisamente es uno de estos últimos casos el que concita nuestro interés en estas páginas: la elite de dirigentes estudiantiles en la Universidad de Chile simpatizantes del régimen militar, a la que se observa desde dos dimensiones específicas. Por una parte, resulta significativo develar nuevas lógicas de afiliación, acordes al contexto político autoritario del período aquí abordado. Por otro lado, en este texto se analiza el discurso de esos grupos de dirigentes que apoyaron los planes gobiernistas sobre la Universidad de Chile tanto en sus propósitos económicos (relacionados con la idea de *racionalizar* el tamaño y gestión de la institución) como en sus afanes políticos (*despolitizar*, a través de debilitar a un plantel universitario con predominio reformista y depurarlo de sus unidades académicas más críticas políticamente). Para lograr dar una perspectiva de las dos dimensiones indicadas se recurre a publicaciones de los estudiantes oficialistas, testimonios orales de protagonistas del proceso y prensa de la época<sup>3</sup>.

Una consideración que guía el breve análisis aquí presente sobre esta particular elite de dirigentes universitarios es que su surgimiento y consolidación corre a parejas con procesos que son tanto de carácter doméstico y singular (la emergencia de una dictadura militar y la subsecuente intervención del sistema universitario en Chile) como de naturaleza global (los desafíos económicos y funcionales de las universidades en América Latina para hacerse cargo de sostener el proceso de expansión de la cobertura de la educación superior). En buena medida el análisis de esta pequeña élite permite atisbar procesos polémicos de amplio alcance que afectaron a las universidades iberoamericanas en un tiempo crucial, las décadas de 1970 y 1980, una compleja encrucijada entre un modelo universitario crecientemente inclusivo y económicamente desafiante en términos de sustentabilidad y un nuevo paradigma basado en el ideal del autofinanciamiento y el predominio neto de la lógica de mercado. Se sostiene, pues, en este marco que esta elite estudiantil intentó cumplir, no sin contradicciones y dificultades, un papel socializador de un concepto nuevo de estudiante universitario y fue funcional a las transformaciones que liquidaron el papel que la Universidad de Chile cumplió en el proceso de reforma de la década de 1960 e inauguraron una nueva etapa para el plantel.

## ***Despolitizar* la U: la formación de una nueva elite de dirigentes estudiantiles**

A partir de los primeros meses del régimen militar emergió desde las autoridades, tanto a nivel nacional como universitario, un discurso que intentaría sostener una nueva concepción acerca de la juventud y de los estudiantes universitarios. Para quienes asumieron la conducción de la Universidad de Chile se hacía imperativo erradicar del horizonte de lo posible al modelo de estudiante reformista, perfilado por el régimen como levantisco, de bajo compromiso académico y rehén de pasiones políticas y partidistas. Se buscaría transitar así desde el concepto hegemónico del estudiante comprometido radicalmente con el cambio social hacia una idea de alumno algo extemporánea, con evidentes resabios elitistas. De este modo, el considerando inicial del decreto que establecía en 1976 una primera forma de organización estudiantil bajo tutela de las autoridades militares que controlaban la Universidad de Chile afirmaba «que los estudiantes constituyen un grupo seleccionado de jóvenes valores de la Nación, cuya formación debe propender a desarrollar en ellos un elevado sentido de responsabilidad ética y moral con la Universidad y con la Patria»<sup>4</sup>. Por ende, se hacía necesario que quienes representaran a este nuevo estudiantado cumplieran con una serie de características muy disímiles a los tradicionales liderazgos universitarios.

Gracias al marco establecido por la autoridad militar en la U (rectores delegados) fue posible que un grupo de estudiantes ocuparan puestos de representación de los alumnos de la universidad y pudieran dialogar con las autoridades tanto del plantel como a nivel nacional. Si es analizado como un continuo desde los primeros delegados estudiantiles de 1974 hasta la última directiva en 1984 de FECECH (la instancia de representación estudiantil ampliada en la U prolijada por las autoridades con el propósito de evitar la elección directa de representantes estudiantiles), tuvo características singulares y novedosas respecto al perfil más clásico de los dirigentes estudiantiles de la principal casa de estudios del país<sup>5</sup>. Entre esas peculiaridades es posible considerar sus formas de reclutamiento, el origen social y de carreras que estudiaban y su perspectiva respecto a la relación entre universidad, política y realidad nacional.

Desde el punto de vista del origen social y las formas de reclutamiento, el modelo predominante en esta elite se diferencia de las afinidades estructuradas a través de redes partidistas. Dada la proscripción general de partidos políticos decretada por el régimen militar (prontamente aceptada por el Partido Nacional, principal movimiento de la derecha chilena en el período, que se autodisolvió sin asomo de queja en 1973) y la persecución a los grupos que intentaron desafiar esa veda política, el modelo de formación de esta nueva elite dirigente estudiantil fue más bien casuístico, basado en cercanías personales y sociales. Es recurrente entre sus participantes señalar que el *modus operandi* de su formación se basaba en que «había uno que empezó

a moverse en las distintas carreras y a buscar gente que pudiese ayudarlo en torno a una idea, una cosa muy básica»<sup>6</sup> y que «eran espacios que se iban aprovechando en forma un poco espontánea, no es que siempre hubiera alguien designando. Tú te acercabas al centro de alumnos y les proponías una actividad, una revista, un campeonato de baby fútbol»<sup>7</sup>. El clásico predominio de dirigentes provenientes de Derecho y Medicina fue defenestrado en beneficio de carreras de corte más científico, con ribetes tecnocráticos y un entorno social principalmente de sectores altos, en las que había mayores inclinaciones por posturas de derecha. Así, por ejemplo, Aníbal Vial (primer presidente del Consejo Superior Estudiantil en 1976 a 1978) era estudiante de la Facultad de Agronomía, al igual que Patricio Melero (en distintos cargos directivos entre 1975 y 1980) y Eduardo Silva (presidente de FECECH en 1979-80). Es interesante considerar que estos dirigentes se formaron en el Campus Antumapu, un aislado recinto estudiantil con una singular cultura política de reminiscencias agrarias y tradicionales (sede de Ingeniería Forestal, Agronomía y Medicina Veterinaria), a la sazón prácticamente fuera de Santiago. Este componente ligado a la tierra, valor de culto típico de la derecha chilena, se engarzaba en un lazo sugestivo con carreras tales como Administración Pública (de donde provenía Erich Spencer, primer presidente de FECECH en 1978) e Ingeniería (origen de Pablo Longueira, a cargo de FECECH en 1982), que aportaban el ánimo técnico, distante de las premisas de transformación social que históricamente habían sido encarnadas por estudiantes de Derecho, Humanidades o de Medicina, facultad desde la cual nació en 1906 la FECH.

Una dimensión que resulta interesante cotejar sobre esta elite es la influencia directa que en ella tuvo tanto el gobierno militar como la Universidad Católica, plantel de origen del Movimiento Gremial al cual buena parte de estos dirigentes reconocían familiaridad. Los vínculos con el gobierno se hacían visibles a través de la Secretaría Nacional de la Juventud, a la cual varios de los primeros dirigentes de este grupo se integraron tras concluir su etapa universitaria. Pero no solamente el vínculo era con este organismo temático sino que también con instancias más determinantes para la generación de la propuesta de cambio global que impulsó el régimen de Pinochet. Así, un dirigente de la época señala que tenían las puertas abiertas en organismos claves: «En ODEPLAN se organizaban los almuerzos, muy famosos en esa época. Miguel Kast era el ministro. El organizaba grupos de estudiantes que iban ahí a una reunión que comenzaba a la una y terminaba a las dos y media, con un sandwich y una coca cola, y siempre había en estas reuniones un ministro o una autoridad»<sup>8</sup>.

La identificación de esta elite de dirigentes estudiantiles con el gobierno era evidente, pese al alegato clásico del gremialismo de entender la vida universitaria como necesariamente ausente de todo lazo externo. De esto da testimonio, por ejemplo, la adhesión al credo gobiernista respecto al papel de los universitarios, acorde al enfoque elitista ya señalado. Así, al hacer refe-

rencia al discurso presidencial en Chacarillas (al cual varios dirigentes de este grupo asistieron como protagonistas portando antorchas en una ceremonia de estética fascista), el presidente del Consejo Superior Estudiantil compartía la idea de formar parte de una nueva generación pues «sin necesidad de hacer un análisis muy profundo de lo expresado por S.E. el Presidente de la República en el cerro Chacarillas se puede deducir la importancia que él asigna a los jóvenes en este proceso. Fundamental es que esto esté en la conciencia de los jóvenes universitarios como representantes del grupo más selecto de juventud en un país»<sup>9</sup>.

El lazo con el gobierno también era, a través de la figura clave de Jaime Guzmán (principal ideólogo de la dictadura militar), un vínculo estrecho con la Universidad Católica, de cuyo movimiento estudiantil y orientación conservadora este grupo se sentía cercano. Fue precisamente Guzmán quien frecuentemente brindó charlas y seminarios de formación política a los estudiantes oficialistas de la Universidad de Chile. En el escenario de las reformas que liquidaron el carácter nacional de la Universidad de Chile hacia 1980-1981, esta familiaridad sería denunciada pues se acusaba a esos dirigentes de ser más leales al movimiento gremial y, por ende, a los intereses de la UC. Los dirigentes de FECECH retrucaban sosteniendo que veían con preocupación que «se procura arrastrar a nuestra Casa de Estudios hacia una absurda y anacrónica pugna con otras Universidades, para lo cual incluso se reviven viejas pretensiones hegemónicas que no necesitamos y que la historia ya superó hace mucho tiempo»<sup>10</sup>. Precisamente la puesta en duda de tal hegemonía, un capital político e institucional de la Universidad de Chile, fue un factor que, entre otros, permitió generar una base de discusión para construir un nuevo sistema universitario a partir de 1980-1981, en que esta élite de estudiantes oficialistas debieron enfrentar importantes desafíos.

### **Racionalizar la U: la elite de dirigentes estudiantiles oficialistas y sus conflictos**

El ánimo técnico y de despolitización de esta elite de estudiantes encontró un terreno virgen para ser aplicado, a propósito de la nueva política universitaria promovida sin mayor deliberación por la dictadura y concretada en una nueva Ley General de Universidades en 1981 y un nuevo sistema de financiamiento universitario. Dos grandes ejes de estos profundos cambios formaban parte del ideario de los estudiantes oficialistas: la descentralización del sistema universitario (afectando básicamente a la Universidad de Chile) y el principio de focalización del gasto social, expresado en la desaparición del subsidio universal a los aranceles de los estudiantes universitarios, la disminución del gasto fiscal en el sector terciario de la educación y su inversión en los niveles primario y secundario. En palabras de un integrante de esta elite gremialista «[ante] el tema del financiamiento nosotros aplicamos claramente el concepto del rol subsidiario del Estado. Hicimos de eso una bandera de lucha nuestra, en cuanto a justicia social y redistributiva»<sup>11</sup>.

Respecto al tema de la descentralización, la elite estudiantil gremialista ya se había pronunciado insistentemente sobre la necesidad de dividir territorialmente la universidad. Desde el punto de vista de la representación estudiantil se apuntaba a «circunscribir la organización estudiantil al ámbito provincial, creando así Federaciones provinciales absolutamente independientes entre sí y respecto de Santiago»<sup>12</sup>. El diagnóstico de estos dirigentes era que «la Universidad de Chile tenía más de 60.000 alumnos, tenía sedes en todas las regiones, salvo en Punta Arenas (...) La verdad es que en las sedes no había interés en hacer nada: «no, que desde Santiago...», (...) Empezamos a pelear por eso y al final se consiguió dar ese paso, gestionar la separación». Este argumento, que podría haber tenido un fondo de acercamiento de las decisiones a los niveles locales, se encontraba condicionado (y eventualmente subordinado) a razones tanto de política contingente como de naturaleza económica. Del primero de los casos daba cuenta, por ejemplo, el abierto apoyo de los gremialistas de la U a la separación del Instituto Pedagógico. En esta decisión, de acuerdo a un dirigente de la época, tuvo peso el conflictivo perfil político que tenía ese centro formador de profesores, núcleo histórico de simpatías izquierdistas. De tal suerte, para la U el Pedagógico «(...) mirado en jerga comercial, echaba a perder la marca. Seguramente se tuvo presente el modelo de funcionamiento de universidades extranjeras, donde hay casos de universidades temáticas y específicamente pedagógicas»<sup>13</sup>. Una decisión política lograba, pues, mezclarse convenientemente con raciocinios de base económica.

El segundo punto fue, sin duda el nudo gordiano que debió enfrentar esta elite estudiantil. El cambio en el financiamiento desde un esquema de arancel diferenciado hacia la idea de pago total de la educación cursada por cada estudiante resultó un proceso dramático, agudizado por la coyuntura económica crítica de inicios de la década de 1980 y las crecientes cifras de deserción estudiantil. Esta impopular transformación fue acompañada de un profundo ciclo de caída sostenida de presupuesto de educación superior, visible ya desde los primeros años del régimen militar. Así, durante el período 1974-1980, el aporte fiscal anual a la educación superior disminuyó de \$ 41.840 millones de pesos (en moneda promedio de 1986) a \$ 35.410 millones de pesos. Por su parte, la Universidad de Chile vio disminuir los aportes fiscales anuales desde \$ 21.600 millones en 1974, a \$ 15.259 millones en 1980, absorbiendo el 98,2<sup>o</sup>% de la reducción total del sistema<sup>14</sup>. En este contexto defender el nuevo plan de financiamiento universitario resultaría una tarea titánica, además de ingrata, para el gremialismo de la U.

Resulta interesante constatar que al apoyar la fundamentación del nuevo mecanismo de financiamiento la elite gremialista de la U operaba con criterios de un profundo economicismo, el que penetraba con singular fuerza en el Chile de la era pinochetista. Un adalid de esta reforma, el economista ultraliberal Álvaro Bardón señalaba como una de las bondades del modelo de «estudia quien paga» que eliminaría la politización estudiantil, ya que los

costos de ella serían insostenibles para los alumnos agitadores<sup>15</sup>. En una línea menos brutal pero basada en la misma lógica, uno de los dirigentes de esta elite gremialista de la U sostenía que la educación mejoraría necesariamente con las nuevas medidas ya «que si uno tenía una educación prácticamente gratuita, era más difícil exigir una mayor calidad. ¿Con qué fuerza podía exigir uno antes, si prácticamente no estaba entregando ningún aporte»<sup>16</sup>. En comunión con el fundamento de eliminar la gratuidad y los aranceles diferenciados, a esta elite lo que más le preocupaba era que las deficiencias del sistema lo pusieran en riesgo. Por ello no trepidó en emplear sus conexiones con el gobierno, entrevistándose con el mismísimo Pinochet y creando con ello fuertes conflictos con el Rector militar de la U durante 1982 y 1983. Así, por ejemplo, en palabras de Pablo Longueira los aspectos que ponían en riesgo el nuevo modelo eran procedimentales y no de fondo: «por ejemplo, que sigan postulando alumnos a la Universidad que no conocen antes de entrar los aranceles, que de un año a otro aumenten en 100% los aranceles (... )»<sup>17</sup>. Una nueva lógica, asentada en las fuerzas del mercado como protagonista principal, de difícil aceptación en el espacio estudiantil universitario, fue la divisa que esta elite dirigente intentó promover, sin éxito inmediato (lo que se apreció en el predominio de movimientos estudiantiles de corte contestatario y antidictatorial especialmente desde 1983 y el fracaso y muerte de FE-CECH al año siguiente). No obstante, parte de sus objetivos estratégicos lograron imponerse, debido al contexto dictatorial, la crisis de la «década perdida» de los años 80 y las mutaciones globales respecto a la concepción de universidad experimentadas desde entonces.

## Reflexiones finales

El golpe militar de 1973 significó el inicio de la liquidación de variados aspectos del imaginario reformista que caracterizó al desarrollo de la Universidad de Chile desde mediados de la década de 1960 y hasta el colapso de la Unidad Popular. Al amparo del nuevo esquema económico liberal impuesto por el régimen de Pinochet se establecieron medidas descentralizadoras y de contracción y focalización del gasto fiscal, lo que tuvo directo impacto sobre la Universidad de Chile, institución que había iniciado un proceso de expansión de su cobertura territorial a nivel nacional desde la década de 1950. La elite de dirigentes estudiantiles oficialistas que ha sido caracterizada en estas páginas fue un factor coadyuvante en ese proceso. Sin embargo, es importante considerar que el alcance efectivo que en el medio estudiantil tuvieron los postulados de este grupo no fue suficientemente profundo como para erradicar totalmente del imaginario juvenil universitario las tradiciones, lenguajes y repertorios de acción tradicionales del movimiento estudiantil. Con todo, la cohesión alcanzada por esta elite de dirigentes universitarios se proyectó en años siguientes, ya en el marco de la transición democrática, especialmente a través de su participación en la Unión Demócrata Independiente (UDI), el principal partido de la derecha chilena, expresión política del gremialismo y heredera de gran parte del legado pinochetista.

## Notas:

<sup>1</sup> Una sistemática reflexión, ya clásica, sobre esta función formativa de las universidades, aplicada al caso chileno y las reformas de la década de 1960, en el texto de HUNEEUS, C: *Movimientos universitarios y generación de élites dirigentes: estudio de casos*. Santiago, CPU, 1973.

<sup>2</sup> Sobre las generaciones políticas de esa época en la Universidad de Chile, ver MORAGA F, «*Muchachos casi silvestres*». *La Federación de Estudiantes y el movimiento estudiantil chileno. 1906-1936*, Santiago, Ediciones de la Universidad de Chile, 2007, p.371 y ss. Respecto a Allende, consúltese TORO, P: «Salvador Allende, dirigente estudiantil universitario (1926-1932)» en CASTILLO, J y FERNANDEZ, J (coordinadores) *Salvador Allende. Biografía pública*. Santiago, Instituto Igualdad- Catalonia, 2012 (en prensa).

<sup>3</sup> Sobre esta elite de alumnos gobiernistas TORO, P «El movimiento estudiantil oficialista en la Universidad de Chile, 1979-1984. Notas para su estudio» en GONZÁLEZ MARÍN, S. y SÁNCHEZ SÁENZ, A (coordinadoras) *154 años de movimientos estudiantiles en Iberoamérica*. México, UNAM, 2011, pp.455-479.

<sup>4</sup> Universidad de Chile. *Decreto Universitario n°5261*, 31 de mayo de 1976, p.1.

<sup>5</sup> Un panorama de la época de formación y consolidación de los grupos de dirigentes oficialistas en la Universidad de Chile, en el contexto de la historia del movimiento estudiantil de esa universidad bajo la dictadura militar, en GARCÍA, D; ISLA, J y TORO, P: *Los muchachos de antes. Historias de la FECH (1973-1988)*. Santiago, Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2006, pp.55-77.

<sup>6</sup> GARCÍA, D; ISLA, J y TORO, P: *Entrevista a Aníbal Vial*. Santiago, 16 de octubre de 1996.

<sup>7</sup> GARCÍA, D; ISLA, J y TORO, P: *Entrevista a Erich Spencer*. Santiago, 14 de enero de 1997.

<sup>8</sup> GARCÍA, D; ISLA, J y TORO, P: *Entrevista a Aníbal Vial*. Santiago, 16 de octubre de 1996.

<sup>9</sup> VIAL, A: «Editorial», revista *Presente*, n°1, septiembre de 1977, p.2.

<sup>10</sup> revista *Presente*, n°6, noviembre de 1979, p.17

<sup>11</sup> GARCÍA, D; ISLA, J y TORO, P: *Entrevista a Patricio Melero*. Santiago, 19 de agosto de 1996.

<sup>12</sup> *Discurso Aníbal Vial Echeverría. Presidente Consejo Superior Estudiantil. Con motivo del acto de promulgación del Estatuto FECECH y transmisión del mando a su primera directiva*. Mimeo, s/d [1978], p.7.

<sup>13</sup> GARCÍA, D; ISLA, J y TORO, P: *Entrevista a Erich Spencer*. Santiago, 14 de enero de 1997. El subrayado es nuestro.

<sup>14</sup> ARRIAGADA, P: *Financiamiento de la Educación Superior en Chile, 1960-1988*, Santiago, FLACSO, 1989. Citado en GARCÍA, ISLA y TORO, op.cit, p.39.

<sup>15</sup> BAEZA, J: *El discurso y la acción del Gobierno Militar chileno sobre el movimiento estudiantil universitario 1973-1980*, Santiago, ILADES, 1985, p.60 y ss.

<sup>16</sup> MOSCOSO, P: «Pablo Longueira, Presidente de la FECECH: lo único que digo es que la Universidad va a estar al servicio de los estudiantes y no al revés». *Cosas*, noviembre 1981, pp.48-49.

<sup>17</sup> STANLEY, G: «Pablo Longueira, Presidente de FECECH: la Universidad está produciendo un alumnado egoísta». *Qué Pasa*, septiembre 1982, pp.18-19.

# A CONSTITUIÇÃO DE TRADIÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CURSO NORMAL E CURSO DE PEDAGOGIA (1950-1971)

Vera Teresa Valdemarin

e-mail: vera@fclar.unesp.br  
(UNESP- Rio Claro. Brasil)

## Introdução

Em 2006 foi promulgada no Brasil uma nova orientação legal<sup>1</sup> que estabeleceu que a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil deverá ser dada exclusivamente nos Cursos de Pedagogia, extinguindo-se gradativamente os Cursos Normais, até então responsáveis por essa formação. Com esta medida, a formação de professores deixou de ocorrer no nível secundário e ascendeu ao nível universitário. Na análise aqui apresentada, adotamos a perspectiva histórica para argumentar que a atual legislação reuniu dois percursos formativos bastante diferenciados, ambos com larga tradição no sistema educacional brasileiro: um deles proveniente dos Cursos Normais e outro proveniente dos Cursos de Pedagogia, e que tal junção demanda mudanças institucionais de grande envergadura e não ocorre apenas por força da lei.

Tomando proposições de Pierre Bourdieu<sup>2</sup> para a interpretação dos processos culturais, procuramos identificar como o grau escolar, o arranjo das disciplinas e a oferta de oportunidades estabeleceram relações hierárquicas e diferenciaram os processos formativos de cada um dos cursos. Para essa análise tomamos como fontes documentais Atas de reuniões de duas instituições educacionais localizadas na cidade de Araraquara, estado de São Paulo: o Instituto de Educação Bento de Abreu, onde foi fundado o Curso Normal em 1950 e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, onde foi fundado o Curso de Pedagogia em 1959. Tal documentação permite apontar as diferenças entre os dois níveis de instrução, principalmente aquelas referentes à seleção do corpo docente, à bibliografia utilizada e à organização institucional.

Como já afirmaram diferentes autores<sup>3</sup>, a inquietação do historiador é motivada pelas questões do presente e, nesta perspectiva, focalizar as traje-



tórias distintas das duas modalidades de cursos destinados à formação do profissional da educação possibilita compreender como as instituições foram moldadas em consonância com as práticas sociais de modo a constituir diferentes tradições formativas.

### **A formação de professores até os anos de 1940**

Até o final do Império, as Escolas Normais, da mesma forma que a incipiente organização educacional, pouca significação tiveram no panorama social do Brasil e a escolarização servia de apoio às relações hegemônicas da sociedade. Em 1889, proclamada a República, os estados investiram esforços para expandir a instrução primária e, para tanto, a formação de professores foi considerada a estratégia imprescindível. Alguns estudos<sup>4</sup> tornaram-se referência para compreender que no estado de São Paulo a escolarização tornou-se o símbolo do progresso e da ordem republicana que se pretendia instaurar.

As escolas primárias anexas ao Curso Normal foram a grande inovação e, aliadas ao Método de Ensino Intuitivo, constituíram um padrão para a formação de professores que se tornou referência para outros estados. A teoria pedagógica de então postulava que para ensinar era preciso domínio do conteúdo a ser ensinado e ter observado como fazer e, tanto a formação de professores quanto o ensino primário deveriam basear-se nesse procedimento.

Essa concepção pedagógica se manteve até os anos de 1920 e as políticas governamentais lograram estabelecer um modelo institucional que vinculava o Curso Normal às Escolas Primárias Anexas, determinando um local específico para as práticas pedagógicas na formação de professores.

Os anos seguintes – de 1930 a 1940 – foram pródigos em discussões e projetos inovadores, interrompidos ou cerceados pela conjuntura política do Governo Vargas. Lideradas e implementadas por educadores vinculados ao ideário Escolanovista ou Pedagogia Progressiva, as reformas ocorreram em diferentes estados brasileiros. Conforme sustentavam os autores da época, para ser científica, a atividade educacional deveria fundamentar-se em conhecimentos provenientes da Biologia, da Psicologia e da Sociologia, isto é, referentes ao indivíduo, à aprendizagem e à sociedade; sobre essa base se constituiria a prática pedagógica, que deveria também incorporar das matrizes científicas o levantamento de dados, a experimentação, a elaboração de hipóteses e o acompanhamento dos resultados, isto é, o espírito de pesquisa e descoberta.

Estas concepções se materializaram em instituições, tornando-as lugares de instauração do novo, que possibilitavam administrar as relações políticas, sociais e profissionais e que tinham como foco central a formação de professores. Alimentadas pela investigação, as diretrizes que presidiam o Curso Normal deram novo significado ao curso primário e ao jardim de in-

fância anexos, concebendo-os como locais de produção de conhecimentos e de experimentação.

Nesse contexto, o curso de formação de professores ocupou posição singular no sistema educacional: exigia como pré-requisito o curso ginásial, diferenciando-se de outros cursos profissionais, e, por seu funcionamento nos Institutos de Educação, aproximava-se dos objetivos estabelecidos para os cursos superiores. Assim, a hierarquia escolar distinguia tanto os modos de aquisição da cultura como seus participantes<sup>5</sup>, estabelecendo relações entre estratificação social e escolarização.

Em 1934 e 1935 foram criadas, respectivamente, a Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal e para elas foram transferidos os Institutos de Educação existentes nas duas capitais. Essa junção durou apenas quatro anos e em 1939 foi criado o Curso de Pedagogia (Decreto lei 1190, de 04 de abril de 1939), na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, institucionalizando um campo para a educação no nível superior de instrução, destinado à formação do bacharel e não professor primário.

Assim, no final dos anos de 1930 foi encerrado um ciclo de projetos inovadores para a formação de professores, configurados em instituições, graus de certificação e organização curricular que, embora de curta duração, definiram tendências em disputa. No campo pedagógico foram estabelecidos espaços singulares para a formação profissional: no nível médio situava-se a formação dos professores primários e pré-primários; no nível superior a formação de professores para o curso ginásial e o pedagogo. Um conjunto de disciplinas estava presente nas organizações curriculares das diferentes modalidades (por exemplo, Didática, Psicologia e Sociologia da Educação, Fundamentos Biológicos), mas a certificação indicava abordagens e aprofundamentos distintos; a certificação, por sua vez, mantinha estreita relação com a hierarquia do sistema educacional e com a distribuição do capital cultural na sociedade.

### **A sedimentação das diferenças formativas (1950-1971)**

Entre 1940 e 1971 os Cursos Normais consolidaram-se como *locus* para a formação de professores para a escola primária, por meio de expressiva ampliação do número de escolas e pela disseminação do modelo configurado nos Institutos de Educação. O Curso de Pedagogia por sua vez, estendeu sua atuação na medida em que foram criados os institutos isolados de ensino superior no estado de São Paulo; no entanto, teve sua finalidade e organização curricular questionadas, chegando-se até mesmo à proposição de sua extinção. Nesse processo, foram sedimentadas características e arranjos institucionais que ampliaram as diferenças na formação dos profissionais para a educação provenientes de cada um dos cursos.

Mesmo retornando ao nível de instrução secundária, os cursos normais ressignificaram a distinção social adquirida nos anos de 1930 por meio da expansão. Nas cidades do interior do estado, a criação dos Institutos de Educação era considerada símbolo de progresso e desenvolvimento dos municípios e produzia, de inúmeras formas, a identificação entre a instituição e a excelência escolar.

Já a expansão dos cursos de Pedagogia, numa escala bem menor que aquela dos Cursos Normais, não se caracterizou pela estabilidade. Entre 1957 e 1959 foram criadas oito Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras – Institutos Isolados de Ensino Superior do estado de São Paulo<sup>6</sup>.

Com o objetivo de compreender como as instituições e as práticas nelas desenvolvidas atuaram na construção de tradições formativas foram analisados documentos provenientes de dois cursos destinados a formar profissionais para a educação: o Curso Normal e o Curso de Pedagogia, em funcionamento na cidade de Araraquara, focalizando os elementos institucionais e as práticas desenvolvidas em cada uma das instituições para exemplificar o processo de incorporação diferenciada da cultura pedagógica na formação de profissionais da educação.

Exemplares típicos da política educacional implementada no estado de São Paulo, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara e o Instituto de Educação Bento de Abreu de Araraquara foram respostas às necessidades de expandir as oportunidades de formação de profissionais para a educação, em diferentes níveis de escolaridade. A análise dos anos iniciais de funcionamento desses dois cursos – 1950 a 1971 – serve ao propósito de compreender o processo que produziu distinções formativas no mesmo campo de conhecimento e colabora para a reflexão pedagógica contemporânea, que uniu no mesmo curso – Pedagogia – diferentes trajetórias formadoras.

O curso Normal do Instituto de Educação Bento de Abreu de Araraquara iniciou suas atividades em 1950 e uma das diferenças com relação ao Curso de Pedagogia diz respeito à valorização da disciplina Prática de Ensino. Dedicadas ao conhecimento teórico e à preparação de Planos de Aula (plano diário, plano semanal, plano mensal) eram postas em prática nas salas de aula do Curso Primário Anexo, assistidas e avaliadas pelos próprios colegas e pela professora de Prática de Ensino. Tal avaliação abrangia o conteúdo, o comportamento, os materiais utilizados, a maneira de ministrar a aula das(ões) futuras(ões) professoras(es).

O aspecto acadêmico constitui elemento central no Livro de Atas e nele sobressai a importância do cargo do diretor escolar, que desempenhava funções administrativas e pedagógicas. A função pedagógica da direção escolar é atestada, principalmente, nas reuniões de início dos anos letivos com palestras sobre procedimentos desejáveis no ensino, motivadas pelas orientações dos órgãos educacionais centrais e expostas pela diretora. Esses re-

gistros possibilitam perceber a articulação entre curso Primário e Curso Normal, que provavelmente gerava melhoria para ambos e contribuía para qualificar os Institutos de Educação como local de formação diferenciada.

Na ata da reunião pedagógica do curso Primário (1964) são apresentadas instruções dos órgãos educacionais superiores para o ensino da leitura e estão registradas a participação de alunos do curso Normal e da professora de Metodologia e Prática de Ensino e assim pode-se perceber que as inovações ou regulamentações eram, simultaneamente, comunicadas aos professores em exercício e àqueles em formação, preparando-os melhor para a docência. Do mesmo modo, as orientações legais eram, possivelmente, incorporadas ao programa do curso Normal, articulando pedagogicamente os dois níveis de instrução.

Essa articulação entre os dois níveis de instrução manteve-se ao longo do tempo, pois em 1967 há o registro de reunião com a professora da disciplina Prática de Ensino, tematizando a importância da leitura no curso Primário, seus diferentes aspectos e formas de aprendizado, o uso dos livros didáticos e suas falhas quanto ao conteúdo, gravuras, apresentação, etc. As professoras do curso Primário demandaram novas possibilidades para estimular as crianças para a leitura e lhes foi sugerido selecionar os textos de acordo com a idade, sexo, grau e interesse das crianças, além de incentivar a utilização da biblioteca.

Paralelamente às reuniões, as(os) normalistas realizaram pesquisa sobre as causas do interesse/desinteresse pela leitura e os resultados, apresentados às professoras primárias mostra preferências e dificuldades encontradas pelas crianças, que podem orientar a escolha dos textos e o incremento da motivação.

Em outra Ata, pode-se detectar a interpretação da instituição a uma importante diretriz pedagógica emanada da legislação e caracterizadora do pensamento educacional do período, qual seja, a proposição de que o conteúdo escolar estabeleça vínculos com a sociedade. Na reunião, tematizando o ensino de Estudos Sociais, foram discutidas e estabelecidas formas para tornar praticáveis as novas concepções que pregavam a educação para a vida e para a realidade, lançando mão dos recursos presentes na própria comunidade, tais como entrevistas com pessoas idosas, com profissionais que exercem diferentes ocupações, visitas e excursões a locais que servissem para exemplificar os assuntos tratados na escola.

O Livro de Atas registra ainda explanações sobre o ensino de matemática, conferência de autores de livros didáticos no estabelecimento, conferência aos professores sobre dentição escolar, solicitação de empenho aos professores para explicar a adoção do Cruzeiro Novo como moeda nacional, em 1967; campanha sobre os impostos e sua importância.

Encontram-se registradas providências para adoção de importantes medidas legais. Em 1965, em decorrência das mudanças políticas originadas pelo movimento de 1964, foi publicado um novo Regimento Interno para os cursos primários anexos, que introduzia modificações na seriação e na avaliação escolares. Para atender tal determinação, os programas de ensino para o ano seguinte deveriam ser elaborados pelos professores do Curso Primário com a colaboração dos professores da seção de educação do Curso Normal e adiantou-se que os hinos patrióticos deveriam ser o conteúdo priorizado pelo Orfeão. A relação entre a instituição pública e a religião está documentada nas Atas e, deve-se esclarecer que no período, por religião entendia-se o catolicismo. Juntamente com a determinação da obrigatoriedade do ensino religioso, registra-se sua contribuição para a formação moral das crianças e a indicação de que tal conteúdo fosse ministrado pelos próprios professores da classe, desde que fossem católicos.

Mesmo com a política de expansão de oportunidades escolares desencadeada pelo governo estadual, o IEBA manteve padrões seletivos. A demanda pelo curso Primário e pelo curso Normal eram muito maiores do que a capacidade física da escola comportava e, em 1967, a Ata de Reuniões Pedagógicas registra as regras para o preenchimento de vagas do curso Primário: publicação de edital, testes ou entrevistas para seleção e precedência aos já matriculados na instituição e aos mais velhos.

Outro elemento que certamente contribuiu para a criação de vínculos efetivos entre o curso Normal e o curso Primário foi a baixa rotatividade de professores, ou seja, a estabilidade do corpo docente na instituição. Os livros de Registro de Ponto dos Professores evidenciam a permanência de um núcleo de professores no curso Primário, alterado apenas quando havia ampliação de classes; o corpo docente do curso Normal apresenta maior variação nas disciplinas de formação geral, comuns ao curso Secundário, mas as disciplinas de formação profissional permaneceram sob a responsabilidade de poucos professores ao longo de seu período de funcionamento.

O Livro de Atas da Congregação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araraquara registra diferentes procedimentos no tratamento das questões pedagógicas e organizacionais. A primeira a ser mencionada diz respeito às condições de funcionamento das instituições, uma vez que para solicitar a abertura da Faculdade o principal documento apresentado como requisito fiador das condições necessárias foi a existência da Biblioteca compatível com sua finalidade e 133 páginas descreviam o acervo que seria colocado à disposição dos alunos, a maioria importada.

A Faculdade era organizada em Departamento e estes, numa hierarquia acadêmica composta por professores catedráticos, professores adjuntos e professores assistentes que possuíam autonomia didática para a elaboração dos programas e da matéria a ser lecionada. Embora houvesse disciplinas com a mesma nomenclatura nos dois cursos, a bibliografia e o aprofunda-

mento dado a elas nos dois cursos estabelece diferenciais, entre eles, a realização de pesquisas no curso superior e suas implicações para o planejamento educacional.

No ano de 1961 foi criada uma Comissão para a elaboração de uma revista acadêmica, com política editorial seletiva, para tornar públicos os estudos realizados na Faculdade. O critério para a renovação dos contratos de trabalho dos professores não era apenas a carga horária, mas principalmente, a permanência na faculdade para o atendimento de alunos e realização de outras atividades, entre elas, a realização de estudos no exterior.

A Faculdade possuía autonomia para elaborar o próprio Regimento de funcionamento e dele constavam os procedimentos e critérios a serem atendidos para a contratação de novos professores.

Com base nesses exemplos sucintos, pode-se afirmar que o nível de instrução produziu diferenças formativas mais profundas que a certificação. A forma organizacional das duas instituições revela que o nível de autonomia didática presente em cada uma delas foi fator determinante na construção da cultura pedagógica. Por outro lado, a proximidade entre curso Primário e curso Normal interferia positivamente na formação de professores. Na perspectiva de análise aqui adotada pode-se concluir que as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia implicam na unificação de duas tradições que se expressavam segundo diferentes lógicas formativas e que atribuíam sentidos diferenciados aos processos educacionais. Essas tradições se conformaram em disciplinas, bibliografia de referência, corpo docente especializado e a hierarquização das funções escolares; se estabeleceram em lugares nos quais os processos culturais se tornam experiências formativas e propiciam a incorporação de valores. Assim, para atender as demandas presentes, o Curso de Pedagogia precisa, em larga medida, ser reinventado para que a permanência do nome não induza à manutenção de elementos sedimentados pelo tempo e direcionados para outros objetivos.

Para que o Curso de Pedagogia – formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil – não se torne um híbrido de heranças (os fundamentos herdados do curso de Pedagogia acrescidos da formação para a docência herdada dos cursos de 2º Grau), é preciso que o arranjo das disciplinas e das atividades seja fertilizado pela pesquisa e traduzido em novas práticas, capazes de distinguir seus participantes não apenas pela certificação de nível superior.

## Notas:

<sup>1</sup> BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de Maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 de maio de 2006, Seção I, p. 11.

<sup>2</sup> BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2008 e BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

<sup>3</sup> Entre eles devem ser mencionados: CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense, 2007; REVEL, J. **Proposições: ensaios de história e historiografia**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009 e PROST, A. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

<sup>4</sup> CARVALHO, M. M. C.de. **A Escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989; TANURI, L. M. História da formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**. Brasília, nº 14, p. 61-88, mai/jun/jul/ago, 2000. REIS FILHO, C. dos. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981. NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira República**. São Paulo: EPU, 1976.

<sup>5</sup> BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2008

<sup>6</sup> VAIDERGORN, J. **As seis irmãs: as FFCL do interior paulista**. Araraquara/SP: Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2003; CASTRO, R. M. de. A produção acadêmica sobre os institutos isolados de ensino superior do estado de São Paulo (1951-1964). **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Autores Associados, nº 12, p. 159-191, julho/dezembro, 2006.

# A VIGILÂNCIA DO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL DA DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1988): O CASO DA DELEGACIA DE ORDEM POLÍTICA E SOCIAL DO ESTADO DO PARANÁ (DOPS/PR)

Jaime Valim Mansan

e-mail: jaimemansan@gmail.com

(Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul . Brasil)

## I

«Não é possível conduzir-se uma administração modesta, uma grande organização ou um Estado sem que haja um fluxo constante e ordenado de informações de toda a natureza, das mais simples às mais complexas, permitindo o perfeito conhecimento do que se passa ou o que, possivelmente, virá a se passar no futuro»<sup>1</sup>.

«(...) uma sistemática produção de informações é altamente compensadora para que se tenha um nível aceitável de segurança e, no campo do desenvolvimento, para que se possa planejar em bases realísticas»<sup>2</sup>.

«É fácil calcular o que pode decorrer da inexistência do que poderíamos chamar uma *mentalidade de informações*: a surpresa, o despreparo diante de ações hostis, a perda da iniciativa, tudo conduzindo à fragilidade das instituições»<sup>3</sup>.

Tais afirmações pertencem a um manual que sintetizava, com fins pedagógicos e estratégicos, as ideias norteadoras do regime ditatorial civil-militar que vigorou no Brasil entre 1964 e 1988. O referido manual era produzido pela Escola Superior de Guerra (ESG), núcleo ideológico do regime. A obra era utilizada em cursos, promovidos pela escola ou pela ADESG (Associação de Diplomados da ESG), direcionados a militares e também a civis. Estes eram cuidadosamente escolhidos, geralmente em função dos postos que ocupavam no Estado ou na sociedade civil.

Percebe-se assim o caráter estrategicamente decisivo que as informações tinham para o grupo que assumiu o poder a partir do golpe de abril de 1964. A *vigilância* da sociedade, no âmbito da qual ocorria a produção de informações por órgãos e agentes especializados, tornou-se uma das bases da-quele regime autoritário.



## II

Esta comunicação baseia-se em uma pesquisa de doutorado que vem sendo desenvolvida, desde março de 2011, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasil). Tal investigação tem por objeto de estudo o controle do campo da educação superior no Brasil entre 1964 e 1988.

Nessa pesquisa, o controle é entendido como um processo complexo, realizado tanto por meio da coerção quanto através de consensos, seguindo nesse sentido a proposta de Antonio Gramsci<sup>4</sup>. No que diz respeito à coerção, três elementos indissociáveis e complementares compunham tal faceta coercitiva do sistema de controle social então vigente: normatização, punição e vigilância<sup>5</sup>. Esta comunicação trata deste último componente, ou seja, das atividades de vigilância exercidas por órgãos e agentes do sistema de controle social constituído no Brasil a partir do golpe de 1964.

Tal sistema de controle social surgiu a partir de uma forte reestruturação e ampliação do sistema anteriormente vigente, processo ocorrido fundamentalmente nos primeiros anos de ditadura (de 1964 a 1969). Intencionalmente ou não, aquela estrutura coercitiva tornou-se um dos pilares de sustentação do regime autoritário.

O núcleo daquele sistema de controle social era a autodenominada «comunidade de segurança e informações»<sup>6</sup>. Entretanto, também envolvia uma ampla rede de colaboradores que não pertenciam a ela. A frequência e a duração dessas colaborações variavam amplamente, assim como as razões que levavam à colaboração. Alguns colaboravam de forma espontânea, por simpatizarem com o regime, por verem nele um ‘mal menor’ diante do «perigo vermelho», por expectativa de ganhos pessoais ou profissionais, etc. Outros eram coagidos a colaborar, por meio de ameaças e de torturas físicas ou psicológicas. É não parece absurdo supor que, naquele contexto em que para ser reprimido bastavam suspeitas, alguns podem ter colaborado espontaneamente com base na suposição de que assim não seriam confundidos ou ‘injustamente’ denunciados por «subversão», precavendo a si e aos seus da repressão. Nesse caso, tratar-se-ia de uma colaboração espontânea, mas, ao mesmo tempo, motivada por uma espécie de coação indireta, oriunda do clima de medo generalizado criado pelo modo relativamente imprevisível e arbitrário de funcionamento do sistema de controle.

Esta reflexão trata, portanto, de um dos três indissociáveis elementos constitutivos da faceta coercitiva daquele sistema de controle social. Ter em conta essa relação orgânica entre vigilância e controle é fundamental para uma melhor compreensão dos episódios que serão relatados a seguir. A base empírica destas considerações provém de documentos oriundos da Delegacia de Ordem Política e Social do Estado do Paraná (DOPS/PR). Por esse motivo, serão privilegiadas sua atuação e sua relação com colaboradores externos

e outros órgãos de controle, entre 1964 e 1988, na vigilância do campo da educação superior.

No Paraná (PR), a DOPS surgiu por meio do desmembramento das delegacias de polícias especializadas, determinado pela Lei Estadual nº177 de 15/03/1937. Antes de sua criação, exerceram atividades de vigilância o Comissariado de Investigação e Segurança Pública (década de 1920), assim como a Delegacia de Vigilância e Investigação e a Delegacia de Vigilância e Capturas (década de 1930).

Extinta pelo Decreto nº 577 de 11/07/1991, a DOPS/PR foi, no período aqui abordado, subordinada à Divisão de Segurança e Informações da Secretaria de Estado de Segurança Pública do PR (DSI/SSP/PR). Trabalhava, contudo, com relativo grau de autonomia, atuando em regime de colaboração direta com diversos órgãos do sistema de controle, bem como com colaboradores externos à «comunidade de segurança e informações».

Tratava-se, portanto, de um órgão que existiu durante regimes políticos bastante diversos, herdando dessa trajetória heterogênea, na qual foi componente de diferentes sistemas de controle social, uma importante bagagem e uma série de práticas e hábitos que formavam uma espécie de ‘cultura institucional’, na qual as mudanças ocorriam de modo mais lento, em uma temporalidade diversa daquela na qual se inscreviam as ações políticas. Ter em conta esse elemento é fundamental para uma melhor compreensão das práticas de vigilância realizadas por aquele órgão.

### III

Uma análise dos documentos oriundos do arquivo da extinta DOPS/PR, hoje sob guarda do Arquivo Público do Estado do Paraná, em Curitiba, permite que uma série de características daquele órgão de controle seja identificada, algumas delas compartilhadas, em maior ou menor grau, com outros órgãos do sistema.

Um primeiro aspecto a ser mencionado diz respeito a *quem* era vigiado. Um olhar mais geral sobre a documentação permite perceber uma *intenção* de controle sobre *toda* a sociedade, incluindo-se aí tanto a sociedade civil quanto o Estado. Apesar dessa intenção *totalizante*<sup>7</sup>, considerava-se que alguns segmentos sociais eram prioritários e precisavam ser acompanhados de forma mais atenta. Dentre esses alvos privilegiados estava a educação. Isso era motivado: (1) pela existência de um número relativamente alto de críticos do regime naquele campo, se comparado a outros segmentos sociais; e (2) pelo entendimento, compartilhado pelo grupo no poder, de que a educação tinha uma função estratégica da mais alta importância, tanto para a estabilidade política do regime (por ter grande potencial para a formação de consensos) quanto para o sucesso do projeto de desenvolvimento econômico nacional (por possibilitar a formação dos diversos tipos de mão de obra necessários).

Além disso, uma significativa parcela de estudantes e também alguns professores haviam participado ativamente, no pré-golpe, das mobilizações em prol das Reformas de Base e, particularmente, da Reforma Universitária. Isso também contribuía fortemente para que se tornassem alvos prioritários das ações de vigilância, desde os primeiros dias de abril de 1964. Vejamos alguns exemplos de como esse segmento do campo da educação superior era vigiado.

Em 1966, estudantes brasileiros teriam participado do IV Congresso Latino-Americano de Estudantes, realizado em Cuba. A partir de então, tais estudantes passaram a ser procurados pelo regime. Nesse processo, o Exército e o Sistema Nacional de Informações (SNI) solicitaram auxílio da DOPS/PR, pedindo a «qualificação completa e antecedentes» dos estudantes que supostamente haviam ido a Cuba, bem como a verificação da presença de alguns deles «na área de jurisdição desse órgão»<sup>8</sup>.

As mudanças na composição dos diretórios acadêmicos e outras entidades estudantis também eram acompanhadas de perto pelos órgãos do sistema de controle. A DOPS/PR mapeava não apenas a composição das chapas eleitas para as entidades estudantis paranaenses, vinculadas a instituições de ensino superior públicas e privadas, mas mantinha também as relações de nomes dos componentes das chapas derrotadas. Essa era uma prática sistemática, realizada todos os anos naquele órgão pelo menos desde 1966 e ao longo de toda a década de 1970.<sup>9</sup> O objetivo era formar uma massa de dados brutos sobre a sociedade, de modo a que, sempre que necessário, tais dados pudessem ser cruzados e empregados na produção de informações confiáveis.

Arquivava-se todo material que pudesse conter informação potencialmente útil, como, por exemplo, um folheto de propaganda de um curso pré-vestibular, no qual constava a lista dos «calouros» de 1970 da Medicina da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) que haviam frequentado aquele curso preparatório<sup>10</sup>, ou a lista de professores da Universidade de São Paulo (USP) atingidos pelo AI-5<sup>11</sup>.

Mapeando no presente o máximo possível de informações sobre o passado de todo aquele que poderia um dia se tornar um ‘inimigo da pátria’, ganhava-se de antemão uma vantagem em futuros conflitos. Tal *lógica da suspeição*, arraigada na ‘cultura institucional’ de órgãos de vigilância como a DOPS/PR, acabava fazendo de qualquer pessoa um potencial inimigo.<sup>12</sup> Daí a pretensão a um controle total da sociedade, um dos aspectos «totalizantes» do regime.

Em 1968, o Informe nº 50/68-CDN, do Departamento de Segurança da Rede de Viação Paraná Santa Catarina (RVPSC – vinculada à Rede Ferroviária Federal S/A - RFFSA), encaminhado a vários órgãos do sistema de controle (serviço de informações da 5ª Região Militar do III Exército – E2/5ªRM, Agência Central do SNI, DOPS/PR, Polícia Militar do PR, dentre outros), informava que o diretório acadêmico da «Escola de Serviço Social»

teria promovido uma assembleia crítica à Reforma Universitária; que nos próximos dias uma assembleia semelhante iria ser realizada no Diretório Acadêmico 2 de julho, da «Faculdade Católica de Direito»; que a «Faculdade de Filosofia» iria fazer uma greve; e informava ainda os dados do estudante que havia sido eleito para representar a Escola de Serviço Social de ensino no 30º Congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE), em Ibiúna.<sup>13</sup> É interessante observar também a amplitude do sistema de controle, que incluía órgãos de informações até mesmo nas empresas de transporte.

Em 1981, a DSI/SSP/PR passou a elaborar um ofício circular intitulado «Boletim Mensal», por meio do qual eram difundidas informações concernentes às atividades de controle. Sintomática da importância dada ao segmento estudantil era a existência de uma seção especial em tal boletim intitulada «estudantil» (as outras seções eram denominadas «segurança pública» e «político», e por meio delas separavam-se as informações de cunho político das relativas aos chamados ‘crimes comuns’)<sup>14</sup>.

Também os estudantes que realizavam atividades discentes no exterior eram vigiados e, obviamente, a ênfase recaía sobre aqueles que optavam por instituições em países do bloco socialista. É indicativo disso um pedido de dados enviado pela agência de Curitiba do SNI à DOPS/PR, relativo a brasileiros que supostamente realizavam estudos na Polônia e na antiga República Democrática Alemã (RDA)<sup>15</sup>.

Também os professores eram fortemente vigiados. Em 1977 e 1978, a Assessoria de Segurança e Informações (ASI) da UEL (ASI/UEL) acompanhava as tentativas de transformação da Associação Profissional de Professores de Londrina em sindicato, inclusive porque havia membros daquela universidade na direção da entidade. Nas informações disseminadas por aquela ASI a outros órgãos, dentre eles a DOPS/PR, procedia-se ao costumeiro trabalho de «qualificação ideológica» dos docentes envolvidos, classificando-os como «esquerdistas», de «tendência esquerdista», dentre outros termos típicos do jargão costumeiramente mobilizado pelos agentes de informações<sup>16</sup>.

De 1979 a 1982, do mesmo modo que em Londrina, houve forte vigilância sobre a Associação dos Professores da Universidade Federal do Paraná (APUFPR)<sup>17</sup>. A DOPS/PR montou extenso dossiê sobre a entidade, com recortes de jornais da grande imprensa, informativos da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), panfletos da associação e de chapas candidatas à sua direção. O dossiê contava ainda com ofícios enviados pela entidade a professores da Universidade Federal do Paraná (UFPR), seus associados; teriam sido apanhados ao acaso ou entregues a órgãos de vigilância por colaboradores?

No início da década de 1980, a atuação cada vez mais significativa da ANDES junto a professores universitários e associações docentes despertava a preocupação dos órgãos de vigilância. Também havia preocupação com a

articulação entre professores e servidores técnico-administrativos das universidades, bem como com o apoio que os estudantes universitários estariam planejando oferecer a um grande ato de protesto (o «Dia Nacional de Luta», de abrangência nacional). A ampla distribuição dos informes relacionados a tal tema (enviados a setores de informação do Exército, da Marinha e da Aeronáutica, bem como à rede do SNI, aos DOPS e às polícias civis de todo o país) era indicativa de tal apreensão por parte dos órgãos do sistema de controle<sup>18</sup>.

Do mesmo modo, tentava-se desvendar as importantes articulações entre os diversos segmentos da sociedade. Em 1982, por ocasião de uma greve dos professores da educação básica no PR, a DOPS/PR distribuía a relação de entidades (com indicação de respectivos presidentes e endereços) que apoiavam aquele movimento grevista, incluindo a APUFPR e a ANDES<sup>19</sup>.

Especial atenção era dada pelos agentes e órgãos de vigilância aos «cassados», ou seja, àqueles que haviam sido expurgados de seus cargos por motivos políticos. As informações sobre todos que eram cassados era mantida em dossiê específico, provavelmente para poder produzir «prontuário» com tal informação sobre os «cassados» no futuro, se fosse necessário<sup>20</sup>. Em um relatório não identificado (provavelmente feito por informante, pois não continha cabeçalho, ao contrário do padrão dos órgãos de controle), indicava-se dentre outros a participação de um professor, que havia sido sumariamente afastado da Universidade Estadual de Londrina (UEL), em uma assembleia de professores da educação básica<sup>21</sup>. O expurgo gerava uma dupla marca: levava à imputação daquilo que, em outra ocasião, chamei de «estigma do cassado»<sup>22</sup> e também significava receber uma ‘atenção especial’ por parte dos órgãos de informações.

Um ofício da DSI/SSP de 19/06/1969 alertava sobre a organização de «atentados terroristas» contra a Petrobrás e suas distribuidoras, no estado do Rio de Janeiro, por membros da oposição ao regime, afirmando tratar-se de movimento nacional e dele fazerem parte membros até então não identificados, mas que teriam visitado as faculdades de Filosofia, Medicina, Economia e Agronomia no PR (sem indicar a universidade) e teriam mantido contato com «pessoas cassadas»<sup>23</sup>.

Ainda em 1969, o professor José Leite Lopes, expurgado com base no AI-5, precisou pedir autorização ao Ministério da Justiça para viajar para o exterior, o que foi comunicado pelo gabinete do ministro à Polícia Federal (PF)<sup>24</sup>.

Não só estudantes e professores eram vigiados pela DOPS/PR, mas também os servidores técnico-administrativos. Os «Congressos de Servidores Públicos do Brasil» (1º realizado em 1972, em 10º em 1976), por exemplo, eram atentamente vigiados pelo órgão<sup>25</sup>.

A vigilância não se restringia às universidades públicas. Em agosto de 1980, a ASI/UEL encaminhava à DSI/MEC e à DSI/SSP/PR a lista dos

alunos da PUC-PR então escolhidos para assumirem o diretório acadêmico do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais daquela instituição de ensino superior, assinalando ainda que «a referida entidade mantém intercâmbio com o DCE/Livre da FUEL»<sup>26</sup>.

A participação de professores e estudantes em movimentos sociais, durante o processo de abertura, também foi vigiada de perto pelo sistema de controle. As reuniões do movimento feminista paranaense, realizadas em princípios de 1981 com o objetivo de organizar o 1º Congresso da Mulher de Curitiba, foram acompanhadas de perto por um colaborador (provavelmente um agente infiltrado), que as relatava, de modo sistemático e com alto grau de detalhes, à DSI/SSP/PR<sup>27</sup>. Posteriormente, para acompanhar o congresso (que seria realizado no início de março na Casa do Estudante Universitário do Paraná), o delegado-chefe da Seção de Informações da DOPS/PR encaminhou um agente. Por meio da Papeleta de Serviço nº 17/81, determinou que acompanhasse o congresso e produzisse um relatório detalhado, onde constasse «o nome dos organizadores, dos oradores, dos participantes, os assuntos tratados e conclusões chegadas», a «identificação dos veículos utilizados para o transporte dos inscritos no Congresso» e observando se houve «venda de jornais e distribuição de panfletos no local, fazendo coleta de exemplares se possível»<sup>28</sup>. Esse exemplo indica para a existência, no processo de vigilância, de um método definido e de determinações hierarquicamente estabelecidas dentro dos órgãos do sistema de controle envolvidos<sup>29</sup>.

No início da década de 1980, no contexto de efervescência social da reabertura, a DOPS/PR vigiava a participação de professores, estudantes e servidores técnico-administrativos, bem como de suas entidades representativas, em movimentos grevistas e outros protestos, acompanhando tal questão tanto no âmbito estadual quanto no nacional. Também vigiava a participação de estudantes e servidores técnico-administrativos em greves e congressos, como o I Congresso da USP<sup>30</sup>. Em setembro de 1980, foi acompanhada minuciosamente a divulgação na imprensa da «Semana de Luta e Mobilização» dos professores universitários (promovida em todo o país com apoio de docentes das universidades públicas e de algumas privadas, como a PUC-SP, a PUC-Campinas e a Universidade Metodista de São Paulo), bem como da greve nacional organizada pela UNE no mesmo período<sup>31</sup>.

O 1º Congresso Londrinense de Direito, promovido pela Associação de Advogados de Londrina/PR e realizado em agosto de 1977 no Anfiteatro da Associação Comercial de Londrina, contou com a participação de palestrantes paranaenses, paulistas e cariocas, bem como de ouvintes vindos de Curitiba e também de outros estados, como Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo. Além deles, estavam presentes também infiltrados do sistema de controle, que realizaram secretamente a vigilância do evento e a reportaram aos principais órgãos da «comunidade de segurança e informações»<sup>32</sup>.

Um mês antes da realização do evento, a ASI/UEL notificou a DSI/MEC que o evento estava sendo divulgado, indicando detalhes da programação e sobre o grupo que organizava o congresso, inclusive assinalando dentre eles aqueles que tinham algum registro naquela ASI. Deu destaque para o professor que ocupava a função de presidente da Comissão Executiva do evento, considerado por aquele órgão de vigilância como simpático ao grupo «Poeira de Esquerda Estudantil», que estaria dirigindo o DCE da UEL naquela ocasião. Assinalava ainda que aquele professor teria mantido «destacada atuação por ocasião da repreensão policial ao Debate sobre Direitos Humanos e Assembleia Constituinte, promovido pelo DCE/FUEL», e que naquela ocasião teria dirigido «críticas ao governo pela proibição ao referido debate» (Informação nº 064/77-ASI/UEL, de 13/07/1977). Observava ainda que o professor teria sido demitido de agência do Banco do Brasil em Londrina, onde atuava como advogado, deixando em aberto, como possibilidade, um afastamento por questões políticas. Além disso, solicitava que os órgãos de segurança analisassem o cartaz de divulgação do evento (enviado em anexo), «pois a gravura ali representada é sugestiva e enseja mensagem ou palavra de ordem de grupos esquerdistas». A preocupante e subversiva imagem: uma mão soltando uma pomba...

Após a realização do evento, a ASI/UEL encaminhou um detalhado relatório à DSI/MEC e à DOPS/PR, que repassaram as informações aos principais órgãos da «comunidade de segurança e informações», dentre eles o Exército, o SNI e a PF. No relatório, os dados de cada conferência (tema, conferencista, data, etc.) eram sempre seguidos de um parecer acerca da ausência ou da presença de «conotação política» nas falas proferidas naquela atividade. Quando identificada, os aspectos considerados indicadores de «conotação política» eram descritos em detalhes. As eventuais entrevistas dadas pelos conferencistas à imprensa local também eram assinaladas e, quando publicadas, anexava-se recorte da respectiva reportagem no relatório.

Era grande a produção de informes pela ASI/UEL. A crítica ao regime era o aspecto mais visado. Em março de 1978, a assessoria relatava a criação do Núcleo de Teatro Universitário, no Centro de Educação, Comunicação e Artes da UEL. Descrevia, como de costume, detalhado relatório a respeito das atividades do referido núcleo, indicando os alunos atuantes, a professora que o coordenava, e apresentando comentários sobre a encenação da peça «Recepção aos novos calouros», que seria, na visão do órgão de vigilância, «uma sátira de cunho subversivo onde a figura do Reitor, Ministro da Educação, Assessoria de Segurança, Serviço de Vigilância e Guarda do Patrimônio da FUEL e outras autoridades universitárias são altamente ridicularizadas e contestadas», salientando ainda que «criticam, ridicularizam e contestam a Política Educacional do Governo».

A ação dos grupos de extrema-direita também era vigiada, ainda que seja uma questão em aberto a relativa tolerância e mesmo colaboração estabelecida em certos casos entre segmentos da «comunidade de segurança e

informações» e tais grupos. Na DOPS/PR, em um dossiê intitulado «atentados terroristas», reuniam-se recortes de jornais tratando do assunto em todo o país. Recortes do *Jornal do Brasil* e da *Folha de São Paulo*, de março e abril de 1978, tratavam de explosões de bombas na Faculdade de Direito e no DCE da UFMG, do envolvimento do GAC (Grupo Anti Comunista), do sequestro de uma estudante e de ameaças recebidas por outros estudantes<sup>33</sup>.

#### IV

Outro aspecto perceptível através da análise dos documentos da DOPS/PR diz respeito a *como* ocorria a vigilância.

Todo órgão participante do sistema de controle que obtivesse algum informe sobre qualquer ameaça considerada potencial ou real ao regime deveria encaminhar tais dados a outros órgãos de informação, especialmente aos DOPS, ao SNI e às seções de informações do Exército e, eventualmente, também à PF, à Marinha ou à Aeronáutica, dentre outros. No caso do movimento estudantil na UFPR, por exemplo, um informe foi encaminhado em 1970 à DOPS/PR pela Escola de Oficiais Especializados e de Infantaria de Guarda, vinculada à Aeronáutica, com um exemplar do *Barata*, jornal elaborado pelo Diretório Acadêmico Rocha Pombo do Paraná, entidade dos estudantes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFPR. Outros informes, também em 1970, foram encaminhados pelo Departamento de Segurança da RVPSC/RFFSA. Um relatório de setembro de 1976, produzido pelo Serviço de Informações da PF, continha dados bastante detalhados de uma assembleia promovida por aquele diretório acadêmico<sup>34</sup>.

A ASI/UEL foi uma das várias assessorias de segurança e informações criadas oficialmente pelo Decreto-lei nº 200 (DL-200), conhecido como «Lei de Reforma Administrativa»<sup>35</sup>. A criação das ASI inscreveu-se em um processo de centralização determinante para a consolidação daquele sistema de controle social. As ASI das instituições de ensino superior eram subordinadas à DSI/MEC, criada pelo mesmo DL-200<sup>36</sup>.

Como exemplo da colaboração das ASI com a DOPS/PR, cabe mencionar que, em 1977, a ASI/UEL encaminhou àquela delegacia um dossiê sobre a APESUL (Associação Profissional dos Professores do Ensino Superior), no qual constava: a Informação nº 016/77-ASI/UEL, sobre uma reunião de professores da educação básica do Paraná; a Informação nº 046/77-ASI/UEL, em resposta a pedido da DOPS/PR sobre participação de professores daquela universidade na referida reunião; o Prontuário nº 28/76-ASI/UEL, de um professor daquela universidade (continha dados pessoais e um «histórico», onde era indicada sua «conotação política: es-querdista», bem como sua militância como estudante universitário, como professor, como membro de grupos de teatro e como secretário da Associação de Professores Licenciados do Paraná – APLP); diversos recortes de



jornal, a maioria sobre a APLP e sobre a Associação de Professores do Paraná – APP, e um sobre a APESUL (informando que pretendia-se transformá-la em sindicato)<sup>37</sup>.

A extinção das ASI nas universidades, entre fins de 1979 e os primeiros anos da década de 1980, foi uma ação meramente formal<sup>38</sup>. Alguns militares que chefiavam tais assessorias permaneceram nas instituições de ensino superior, nas mesmas salas que ocupavam anteriormente, e as «assessorias [especiais] de segurança e informações» («ASI» ou «AESI») que coordenavam passaram a se chamar «assessorias especiais do Reitor» («AER»)<sup>39</sup>. Foi assim na UFRGS e na UFPR. Paralelamente a isso, assessorias de segurança e informações eram criadas nas delegacias regionais do MEC. Em janeiro de 1980, por exemplo, era ativada a ASI da Delegacia Regional do MEC no Paraná (ASI/DR-9), por orientação da DSI/MEC (Ofício Circular nº 06/DSI/MEC, de 04/12/1979), «para preencher a lacuna deixada pela extinta ASI/UFPR», instalando-se nas dependências da Delegacia Regional daquele ministério, em Curitiba<sup>40</sup>. A ASI/DR-9 seguiu realizando as atividades de vigilância e outras relacionadas ao controle do campo da educação superior no Paraná. Em agosto de 1981, por exemplo, aquela assessoria encaminhou a lista sêxtupla de candidatos ao cargo de reitor da UFPR para uma consulta prévia em alguns dos principais órgãos de informações daquela região (SNI, PF, DSI da Polícia Civil do PR, E2/5ªRM), solicitando especialmente o «registro de antecedentes negativos» dos candidatos<sup>41</sup>. Vê-se aí um dos principais usos da massa de informações construída pelo sistema de controle: a seleção dos indivíduos destinados a funções estratégicas, eliminando preventivamente a possibilidade de acesso de todos que pudessem ser (ou mesmo vir a ser) contrários ao regime.

Uma prática muito utilizada no processo de produção de informações era a ação de vigilância promovida por agentes infiltrados. Em setembro de 1980, por exemplo, um detetive foi infiltrado pela DOPS/PR em uma manifestação pública de protesto, produzindo posteriormente um relatório para aquele órgão de controle no qual assinalava, dentre outros pontos, a participação de professores, estudantes, presidentes de associações docentes, representantes de diretórios acadêmicos da UFPR, da UCPR e do CEFET-PR, dentre outros manifestantes<sup>42</sup>. Nas universidades, inclusive nas salas de aula, também era frequente a presença de infiltrados. Em novembro de 1979, por exemplo, oito estudantes e um professor foram presos, dentro do *campus* do Vale da Canela da Universidade Federal da Bahia, por policiais militares «à paisana»<sup>43</sup>.

A Informação nº 493-E2/69, da E2/5ªRM, de 21/10/1969, classificada como A-6, enviada à DOPS/PR com distribuição para todo o III Exército, para a PF de PR e SC e ainda para o 1º Batalhão de Fronteira, tratava de um indivíduo nos seguintes termos:

«Trabalha (...) em Porto Alegre. Diz-se elemento *cassado* pela Revolução. Viajou recentemente de Porto Alegre para Curitiba de ônibus; nessa viagem estabeleceu conversa com *informante desta agência*, tendo *dado a entender ser elemento contra-revolucionário*. Supostamente a negócios da firma percorre o interior; recentemente esteve em Cascavel, de onde, segundo declarou, voltaria ao Rio Grande do Sul através do Paraguai e Argentina»<sup>44</sup>.

A classificação «A-6» indica que, se a veracidade dos dados não podia ser confirmada («6»), a fonte era considerada por aquele setor de inteligência do Exército como «completamente idônea» («A»). Como comentado inicialmente, ampla era a rede de colaboradores do sistema de controle cujo núcleo era a «comunidade de segurança e informações», e vários eram os motivos que poderiam motivar determinados indivíduos à colaboração. Alguns, segundo Magalhães, até recebiam dinheiro em troca das informações<sup>45</sup>.

No âmbito do campo da educação superior, também ocorria o colaboracionismo. A Casa do Estudante Universitário do Paraná, por exemplo, sofreu forte vigilância e até mesmo triagem ideológica das diretorias da casa com base em informações fornecidas ao sistema de controle por colaboradores. Por ocasião da eleição pra gestão 1969/70 daquela entidade estudantil, a E2/5ªRM difundiu pela «comunidade de informações» dados recebidos de um «informante». Após verificar a lista de nomes recebida do colaborador, identificou, por meio de pesquisa em seu banco de dados, que alguns membros da diretoria então eleita estavam ‘fichados na DOPS’, ou seja, tinham informações que sugeriam que pudesse ser um ‘inimigo do regime’. Por meio de seus «prontuários», distribuídos em anexo, verificava-se os motivos de estarem ‘fichados na DOPS’. Um deles, por exemplo, havia sido preso por agentes da DOPS/PR em setembro de 1968, quando distribuía «panfletos subversivos»<sup>46</sup>.

Outro informe, de setembro de 1980, que informava sobre a posse de nova diretoria naquela casa estudantil, deixava evidente que a solenidade de posse havia sido presenciada por um agente infiltrado ou por um informante de confiança daquele órgão de controle. Indicava, juntamente com a nominata da nova diretoria, que o presidente teria afirmado que «os pelegos haviam sido afastados, e que fariam daquela Casa um Centro Político»<sup>47</sup>.

Em novembro de 1967, a DOPS/PR recebeu uma série de cartas do então presidente da Associação dos Servidores Públicos do Paraná, por meio das quais comunicava a nova diretoria da instituição, agradecia pela ação da DOPS/PR naquela entidade («mantendo a lei e a ordem» nos dias anteriores a 20/11/1967, quando ele havia assumido a direção da entidade), encaminhava estatutos da entidade e alguns folhetos, dentre outros materiais<sup>48</sup>. Parece interessante pensar comportamentos desse tipo como ações de membros da sociedade civil que atuavam (com vistas a benefício próprio, por simpatia ideológica com o regime, por medo, etc.) como colaboradores da ampla rede que formava aquele sistema de controle social.

Uma importante forma de vigilância praticada pela polícia política correspondia ao acompanhamento de notícias publicadas em diversos jornais do país, facilitada pela sistemática troca de informações entre os órgãos da «comunidade de segurança e informações». Na DOPS/PR, as informações eram organizadas em dossiês temáticos, relacionados aos setores sociais, entidades e grupos vigiados, subdivididos em partes dedicadas a cada ano<sup>49</sup>.

Em fins de 1976, como mencionado anteriormente, a agência de Curitiba do SNI solicitava à DOPS/PR uma série de dados relativos a brasileiros que então estavam estudando em países do bloco socialistas (Polônia e RDA). Indicava o nome e o endereço de moradores de Curitiba com os quais aqueles estudantes se correspondiam, solicitando «dados de qualificação» dos estudantes e de seus correspondentes brasileiros. Solicitava ainda que se obtivesse com os correspondentes dados dos estudantes no exterior («escola, curso que realiza e período que deverão permanecer naqueles países»). A vigilância das correspondências de determinados indivíduos era um método frequentemente utilizado naquele contexto<sup>50</sup>.

A «comunidade de segurança e informações» também ‘vigiava’ a si mesma, e isso era tão essencial ao funcionamento daquele sistema de controle social quanto a vigilância do restante da sociedade, pois permitia a determinados membros do grupo do poder o controle da estrutura coercitiva. Nos jornais, acompanhavam também o modo como as ações repressivas eram divulgadas para a sociedade<sup>51</sup>.

Isso significa que as ações repressivas eram parte importante de políticas de controle gestadas e implementadas a mando do grupo no poder. Obviamente a simples presença do elemento humano na estrutura coercitiva garantia a ocorrência de oscilações na *intensidade* ou *efetividade* com que as medidas repressivas eram aplicadas (ex: torturadores que se excediam e causavam a morte dos torturados antes de obterem informações, indivíduos reprimidos por engano ou por falsas delações, equipes de «captura» que fracassavam no sequestro, etc.). No entanto, independentemente da ocorrência de tais oscilações, as medidas repressivas inscreviam-se no âmbito de estratégias coercitivas que, por sua vez, compunham determinadas políticas de controle.

A Agência Central do SNI produzia um extenso relatório mensal (com uma média de 150 páginas), classificado («reservado») e de ampla divulgação no interior do sistema de controle, intitulado *Comunismo Internacional: Sumário de informações*<sup>52</sup>. Tais relatórios eram disseminados amplamente entre a maioria dos órgãos componentes do sistema de controle. Sua divulgação não se restringia, portanto, à «difusão interna» (ou seja, à difusão no interior da «comunidade de segurança e informações», com ênfase para as agências regionais do SNI, os DOPS, as polícias militares e a PF). A «difusão externa» (ou seja, no âmbito dos órgãos do sistema de controle não vinculados à «comunidade de segurança e informações») abrangia: os gabinetes civil e militar da Presi-

dência, todos os ministérios civis e militares, a Assessoria Especial de Relações Públicas, o Conselho de Segurança Nacional, a 2ª Seção das Forças Armadas, a ESG, os presidentes do Senado Federal e da Câmara dos Deputados, os presidentes do Superior Tribunal Federal e do Superior Tribunal Militar e, ainda, algumas «autoridades eclesásticas» (Núncio Apostólico e arcebispos de São Paulo, Porto Alegre, Salvador, Rio de Janeiro e Diamantina).

Vários trechos desses relatórios dedicavam-se a descrever a participação de setores do campo da educação superior no «movimento comunista internacional».

Tais relatórios cumpriam, dentre outras, a fundamental função de disseminar certas ideias pela ampla rede que formava o sistema de controle, uniformizando e consolidando uma certa ideologia fortemente anticomunista. Ter uma significativa coesão ideológica no sistema de controle era fundamental para o sucesso daquele projeto político.

## Notas:

<sup>1</sup> BRASIL. Estado-Maior das Forças Armadas. Escola Superior de Guerra. Departamento de Estudos. MB-75 – *Manual Básico*. Rio de Janeiro: APEX, 1975. p. 420.

<sup>2</sup> *Idem*, p. 434.

<sup>3</sup> *Idem, ibidem*. Grifos no original.

<sup>4</sup> GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. V. 3 – Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. 3. ed. Trad. C. N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

<sup>5</sup> Sobre a noção de «controle social» e sua notória polissemia, ver: ALVAREZ, M. C. Controle social: notas em torno de uma noção polêmica. *São Paulo em Perspectiva*, v. 18, n. 1, p. 168-176, 2004.

<sup>6</sup> Ver: FICO, C. *Como eles agiam* - Os subterrâneos da Ditadura Militar: espionagem e polícia política. Rio de Janeiro: Record, 2001.

<sup>7</sup> Ver: SEGRILLO, A. URSS: coerção e consenso no estilo soviético. In: ROLLEMBERG, D.; QUADRAT, S. V. (orgs.). *A construção social dos regimes autoritários: legitimidade, consenso e consentimento no século XX – Europa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. p. 121-148.

<sup>8</sup> Arquivo Público do Estado do Paraná (BR APPR). Fundo Delegacia de Ordem Política e Social (PB004). Pasta (PT) 328.39.

<sup>9</sup> BR PRAPPR.PB004.PT1717.82.

<sup>10</sup> BR PRAPPR.PB004.PT158.19.

<sup>11</sup> BR PRAPPR.PB004.PT179.20. p. 27-28.

<sup>12</sup> Ver: MAGALHAES, M. D. B. de. A lógica da suspeição: sobre os aparelhos repressivos à época da ditadura militar no Brasil. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 17, n. 34, 1997.

<sup>13</sup> BR PRAPPR.PB004.PT122.15.

<sup>14</sup> BR PRAPPR.PB004.PT146.18.

<sup>15</sup> BR PRAPPR.PB004.PT150.18.

<sup>16</sup> BR PRAPPR.PB004.PT101.13.

<sup>17</sup> BR PRAPPR.PB004.PT95.12. p. 7-8.

<sup>18</sup> BR PRAPPR.PB004.PT708.81.

<sup>19</sup> BR PRAPPR.PB004.PT93.11. p. 2.

<sup>20</sup> BR PRAPPR.PB004.PT177.20.

<sup>21</sup> BR PRAPPR.PB004.PT92a.11. p. 73.

<sup>22</sup> Para uma reflexão sobre o «estigma do cassado», ver: MANSAN, J. V. O estigma do cassado: efeitos simbólicos da aplicação de políticas públicas de controle social durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1988). In: *Anais do II Seminário Políticas Públicas e Educação: constituindo a cidadania?* Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG): Rio Grande/RS 2011.

<sup>23</sup> BR PRAPPR.PB004.PT119.15.

<sup>24</sup> BR PRAPPR.PB004.PT179.20.

<sup>25</sup> BR PRAPPR.PB004.PT106.13.

<sup>26</sup> BR PRAPPR.PB004.PT721.82. p. 2.

<sup>27</sup> Parece provável que se tratasse de um agente infiltrado, porque todos os informes foram classificados como plenamente confiáveis («A-1»).

<sup>28</sup> As «papeletas de serviço» era um instrumento de comunicação interna utilizado em alguns órgãos de segurança e informações, geralmente para delegar tarefas a subordinados.

<sup>29</sup> BR PRAPPR.PB004.PT330.39.

<sup>30</sup> Congresso que teria ocorrido entre 15 e 19/09/1980, com a participação de estudantes, funcionários e professores da Universidade de São Paulo e organização de suas respectivas entidades representativas (DCE-Livre, ASUSP e ADUSP). CONGRESSO DA USP É ORGANIZADO. *Folha de São Paulo*, 09/09/1980.

<sup>31</sup> DOCENTES PARAM E EXIGEM VERBAS. *Folha de São Paulo*, 09/09/1980. BR PRAPPR.PB004.PT1074.131.

<sup>32</sup> BR PRAPPR.PB004.PT329.39.

<sup>33</sup> BR PRAPPR.PB004.PT119.15. p. 32; 37.

<sup>34</sup> BR PRAPPR.PB004.PT736.83.

<sup>35</sup> BRASIL. Decreto-lei N° 200, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. *Portal da Legislação - Casa civil da Presidência da República*. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/Del0200.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del0200.htm)>. Acesso em 13 jan. 2009.

<sup>36</sup> Ver: MOTTA, R. P. S. Os olhos do regime militar brasileiro nos *campi*: As assessorias de segurança e informações das universidades. *Topoi*, Rio de Janeiro, 2008, v. 9, n. 16, p. 30-67; MANSAN, J. V. O Ministério da Educação e Cultura e o controle do campo do ensino superior durante o governo Costa e Silva (1967-1969). *Militares e política*, Rio de Janeiro, 2010, v. 7, p. 76-99.

<sup>37</sup> BR PRAPPR.PB004.PT100.12. p. 2; 9; 15.

<sup>38</sup> BR PRAPPR.PB004.PT667.75.

<sup>39</sup> BR PRAPPR.PB004.PT747.84. A AER da UFPR manteve-se na função de vigilância que exercera ao longo da década de 1970, quando era a ASI/UFPR. Em 09/06/1980, por exemplo, aquela assessoria encaminhou à Subdivisão de Informações da DSI/SSP/PR um relatório detalhado das eleições para o DCE da UFPR.

<sup>40</sup> BR PRAPPR.PB004.PT667.75. p. 41.

<sup>41</sup> BR PRAPPR.PB004.PT667.75. p. 5.

<sup>42</sup> BR PRAPPR.PB004.PT709.81.

<sup>43</sup> BR PRAPPR.PB004.PT682.78. p. 4.

<sup>44</sup> BR PRAPPR.PB004.PT682.78. p. 6. Grifos ausentes do original.

<sup>45</sup> MAGALHAES, M. D. B. de. A lógica da suspeição: sobre os aparelhos repressivos à época da ditadura militar no Brasil. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 17, n. 34, 1997.

<sup>46</sup> BR PRAPPR.PB004.PT172.19. p. 6; 8.

<sup>47</sup> BR PRAPPR.PB004.PT173.19.

<sup>48</sup> BR PRAPPR.PB004.PT107.13.

<sup>49</sup> Exemplos: BR PRAPPR. PB004.PT1074.131 e BR PRAPPR.PB004.PT93.11.

<sup>50</sup> BR PRAPPR.PB004.PT150.18.

<sup>51</sup> Exemplos: GREVISTAS DETIDOS: Piquete foi desfeito pela Polícia Militar. *Tribuna do Paraná*, 06/09/1980; POLÍCIA IMPEDE PASSEATA EM GOIÁS. *Folha de São Paulo*, 10/09/1980. BR PRAPPR.PB004.PT1074.131.

<sup>52</sup> BR PRAPPR.PB004.PT306.33 (n° 9, de set. 1970), BR PRAPPR.PB004.PT305.33 (n° 6, de jun. 1970), BR PRAPPR.PB004.PT307.33 (n° 10, de out. 1970), BR PRAPPR.PB004.PT308.33 (n° 11, de nov. 1970), BR PRAPPR.PB004.PT309.34 (n° 12, de dez. 1970), BR PRAPPR.PB004.PT310.34 (n° 13, de jan. 1971), BR PRAPPR.PB004.PT311.34 (n° 5?, de maio 1971).



# A TRAJETÓRIA DO CURSO DE ARTES PLÁSTICAS NA EDUCAÇÃO (CAPE), 1964-1975: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES EM CURITIBA/PR

Adriana Vaz  
Rossano Silva

(Faculdade de Educação Musical do Paraná. Brasil)

O objetivo do presente artigo é discutir a formação de uma classe profissional de professores de arte a partir da transição do Curso de Artes Plásticas na Educação (CAPE) para a Licenciatura em Educação Artística vinculada à Faculdade de Educação Musical do Paraná (FEMP). Tal mudança significou passar de um curso de aperfeiçoamento destinado aos egressos do curso normal – CAPE – para uma formação em nível superior, especializada no ensino de arte – Licenciatura em Educação Artística. Tem-se como hipótese que tal mudança permeia as condições institucionais para estruturação do mercado de bens simbólicos em Curitiba, com base nas regras do campo artístico delineadas por Pierre Bourdieu (1996), destacando a importância do ensino superior nessa fase inicial de constituição do campo.

## Corpo profissional *versus* o Sistema de Ensino e a Escola

A formação desse novo profissional de *professor especializado em arte*, formado para atender uma demanda legal da disciplina escolar de Educação Artística, altera os elementos da cultura escolar propondo novos conteúdos e novas formas de organização do espaço. Como Bittencourt (2003, p. 10) acredita-se que as disciplinas escolares são frutos dos diversos movimentos sociais, pois as normas e práticas escolares não podem ser analisadas sem que se considere o corpo profissional encarregado de aplicá-las no contexto escolar. Dessa forma, a «cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, em cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhes são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular». (JULIA apud BITTENCOURT, 2003, p.10).



É o corpo profissional que atua diretamente na interface entre sistema de ensino e a escola, frente aos alunos, incumbido de transmitir os saberes determinados pela e para a escola. Nesse sentido, Chervel (1990, p.192) aponta que na relação entre professor e as metas educacionais duas tensões estão em jogo: os novos objetivos impostos pela conjuntura política ou pela renovação do sistema educacional e o papel do docente, que «é forçado a lançar por sua própria conta em caminhos ainda não trilhados, ou a experimentar as soluções que lhes são aconselhadas». Sendo assim, os cursos de formação de professores teriam essa função de «aconselhar» os docentes, ao mesmo tempo em que se assinala que eles também são responsáveis pela construção de um novo saber.

Neste sentido, a mudança do CAPE (Curso de Artes Plásticas na Educação) para um curso de licenciatura em nível superior procurava afirmar a ação de especialistas em «arte-educação» ou de professores especializados em arte, numa fase em que novas concepções artísticas eram articuladas por outras instâncias de consagração além da escola.

Na relação entre ensino e mercado, os dois pólos devem ser considerados, em função das leis que regem cada campo. De um lado, o campo de produção econômica: os professores que irão atuar no ensino de 1º e 2º graus, os que irão atuar no ensino superior e por últimos os que irão atuar como artistas produzindo diferentes linguagens; e de outro, o campo de produção dos produtores: a escola e a família.

Segundo Bourdieu, a mobilidade individual é fruto do sistema de ensino que é o responsável em formar os agentes para o mercado de trabalho. Para o autor «é o jogo entre as mudanças do aparelho de produção e as mudanças do sistema de ensino que está na origem das defasagens entre os *habitus* e as estruturas» (BOURDIEU, 1998, p.130). Essas defasagens devem ser compreendidas considerando a relação entre o sistema de ensino e o sistema de produção. Assim a posição social é relativamente independente da capacidade propriamente técnica, pois «o sistema de ensino depende menos diretamente das exigências do sistema de produção do que das exigências da reprodução do grupo familiar».

O sistema de ensino, mesmo que não acompanhe o mercado profissional ou forme profissionais em defasagem às necessidades reais, é um aparelho jurídico formador de produtores competentes, essa competência simboliza a massa de agentes que irão atuar no mercado, ou seja, «o valor no mercado de trabalho depende da garantia escolar», sendo assim, «tende a constituir-se uma força social cada vez mais importante» (BOURDIEU, 1998, p. 131). Garantia escolar, possibilidades de melhores cargos, que a área de artes plásticas em Curitiba começava a oferecer aos seus ocupantes.

Independente das diferentes trajetórias que cada agente percorre no campo da arte, entre os profissionais que optam pela produção artística ou pela carreira de professor. Os cursos de licenciatura, *a priori*, têm a função de

atender a demanda do ensino básico. Isso acontece mesmo com a consciência e em concordância com BOURDIEU (1998, p. 132), que menciona que «o tempo do diploma não é o da competência: a obsolescência das capacidades (equivalente ao desgaste das máquinas) é dissimulado-negado pela intemporalidade do diploma».

O sistema de ensino desempenha um papel importante na luta entre diplomas e cargos, e «é em grande parte, por desempenhar um papel determinante nessa luta, que o sistema de ensino constitui um objeto de luta política: luta que pode tomar a forma, aqui também, de estratégia individual» (BOURDIEU, 1998, p. 136). A problemática do sistema de ensino superior, no contexto curitibano, sempre teve como referência a EMBAP (Escola de Música e Belas Artes do Paraná), desde sua criação em 1948 até a década de 1970, pois a instituição manteve até esse período, o monopólio do ensino superior em artes. A partir da metade da década de 1970 paralelo à formação de bacharéis pela EMBAP, a UFPR (Universidade Federal do Paraná) e a FEMP (Faculdade de Educação Musical do Paraná) passam a compor o sistema de ensino superior.

Em sua origem, o curso de Educação Artística da UFPR tinha como objetivo formar professores de Educação Artística, inicialmente com licenciatura curta e posteriormente com licenciatura plena – que coincide com o período de abertura do primeiro vestibular da FEMP. Antes da criação da disciplina obrigatória de Educação Artística no ensino de 1º e 2º graus e, portanto, dos cursos superiores de Licenciatura em Educação Artística, as aulas de arte eram divididas em trabalhos manuais, desenho e canto orfeônico, as quais eram ministradas por bacharéis formados nas Academias de Belas Artes e Conservatórios de Música. Logo, ao modificar a estrutura educacional alteram-se também as práticas no campo, essa nova conformação educacional em nível superior contribui para que as artes plásticas concretizem, em partes, sua «autonomia» – entre as trajetórias possíveis, a formação do professor em artes é uma delas, perfil que condiz com a criação da FEMP.

## **O Curso de Artes Plásticas na Educação (CAPE)**

O curso de Artes Plásticas da FEMP tem sua origem no Curso de Artes Plásticas na Educação (CAPE), este que foi o único curso de formação de professores de arte no período de 1964 a 1975. O CAPE era mantido pelo Governo do Estado do Paraná e Secretaria de Estado da Educação e Cultura, com recursos da FUNDEPAR e estava ligado à Escola de Artes da Casa de Alfredo Andersen (CAA).

Em 1962, Ivany Moreira encaminha um projeto para a criação de um curso de formação de professores de desenho e inicia um processo de remodelação dos cursos do ateliê, procurando abandonar os métodos acadêmicos instituídos na Escola de Artes de Alfredo Andersen desde a criação

da Academia Paranaense de Belas Artes<sup>1</sup>. As novas reformulações que procuravam distinguir os objetivos da Escola de Artes da Casa de Alfredo Andersen dos da EMBAP favoreceu a aproximação com a arte-educação (ANTONIO, 2001, p. 123).

Com a mudança promovida no ensino das artes pela Lei 5692 de 1971, que cria o componente curricular «educação artística» foi aprovado em 9 de agosto de 1973 o currículo mínimo do curso de Licenciatura em Educação Artística<sup>2</sup>, que teve como autor o conselheiro do Ministério da Educação Valnir Chagas. A Licenciatura em Educação Artística se separava em duas habilitações: a de curta duração (1500 horas/aula) e a de longa duração ou plena (2500 horas/aula). Para o ensino de 1º grau, os professores deveriam possuir habilitação de curta duração, que tinha em média dois anos, onde o aluno tomaria contato com várias linguagens artísticas como às artes plásticas, a música e as artes cênicas (a prática polivalente). Já para o ensino de 2º grau, os professores deveriam ter licenciatura plena e específica, ou seja, após os dois primeiros anos de licenciatura curta, os professores que desejassem continuar seus estudos deveriam escolher uma linguagem específica como: artes plásticas, música, desenho e artes cênicas – totalizando quatro anos.

O currículo mínimo determinado para o Curso de Licenciatura em Educação Artística era composto por duas partes: a parte comum (licenciatura curta), que incluía as disciplinas de Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas, Elementos de Estética e História da Arte, Folclore Brasileiro, Formas de Expressão e Comunicação Artísticas. E a parte diversificada (licenciatura plena), que variava em função do tipo de *Habilitação*<sup>3</sup>. Além das disciplinas específicas para a parte comum e diversificada eram obrigatórias às disciplinas de formação pedagógica como: Didática Geral e Específica, Prática de Ensino, Psicologia da Educação e Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º e 2º graus.

Mesmo com a criação da licenciatura em Educação Artística os professores formados pelo CAPE continuavam com direito a lecionar no ensino de 1º grau, mas com as mudanças ocorridas o CAPE não poderia se manter alheio às necessidades impostas pela nova lei educacional. Consequentemente, o CAPE estabelece parcerias e transforma-se num curso de nível superior em arte-educação.

### **A reestruturação do CAPE em Curso Superior**

Após a saída de Ivany Moreira da direção da CAA e a aprovação da lei 5692/71, inicia-se no CAPE as discussões sobre a sua adequação para um curso de nível superior. As primeiras adaptações do CAPE acontecem em 1973, quando o curso altera a denominação de suas disciplinas para se aproximar de uma licenciatura em *Desenho e Plástica*.

Porém, as discussões para reestruturação do CAPE em um curso de nível superior acontecem a partir de 1972. A primeira iniciativa a ser discutida foi à unificação do CAPE com uma universidade federal, provavelmente a UFPR, mas de acordo com um relatório essa proposta foi abandonada pela complexidade em passar uma estrutura estadual para outra federal, como é comentado: «... que, em contato com o Conselho Estadual de Educação, recebeu a sugestão de colocar o Curso em um sistema já organizado – seria então na Faculdade Estadual que tem interesse num curso de licenciatura de 1º grau»<sup>4</sup>.

Outra tentativa era a criação do curso de licenciatura plena na própria estrutura da Casa Alfredo Andersen, com duração de dois anos, também em sistema integral, como o CAPE. O curso, também seria direcionado para professores normalistas, conforme cita o trecho do referido relatório:

«(...) Foi dito aos professores pela Presidente da reunião que a carga horária atual é de 1440 horas-aula e que a exigida para licenciatura plena é de 2700 horas-aula, portanto, faltam apenas 1260 horas aula que o total será dividido sendo cada metade para um ano (...) Para as alunas-professoras que virão do interior do Estado para fazer o curso, o professor Mário dará aulas de desenho geométrico no período da manhã à noite (...) ano integral (...)»<sup>5</sup>.

Essa proposta de curso foi estudada antes da oficialização do currículo mínimo do curso de Licenciatura em Educação Artística, com base no currículo mínimo do curso de Licenciatura em Desenho e Plástica, o que explicaria a nota mencionando a disciplina de desenho geométrico que não faz parte da habilitação em Educação Artística – Artes Plásticas. Outro ponto que impossibilitaria a execução do referido projeto seria à distribuição da carga horária que foge a proposta do CAPE que pretendia desenvolver a licenciatura plena em dois anos, pois de acordo com o currículo mínimo do curso de Educação Artística, estabelecido pelo parecer nacional número 1.284/73, a licenciatura plena deveria ser ministrada em no mínimo três anos e no máximo em sete anos com tempo médio de quatro anos letivos.

Posteriormente à aprovação do currículo mínimo do curso de Educação Artística, o CAPE procurou estabelecer uma parceria com uma instituição estadual, sendo escolhida a Faculdade de Educação Musical do Paraná - FEMP, para receber o curso de licenciatura plena em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas. Em outubro de 1974 é assinado pela diretora da FEMP Clotilde Espínola Leining, pelo diretor da CAA João Osório Brzezinski e pela diretora da Escola de Artes da CAA Icléa Guimarães Rodrigues, o convênio entre as duas instituições, que transfere para a FEMP a estrutura do CAPE, bem como, o seu corpo docente.

A escolha da FEMP para a transferência do CAPE acontece principalmente por esta ser instituição estadual de ensino superior e que desde 1971 já oferecia um curso de licenciatura em Música. Com a aprovação da nova LDB a instituição passaria a oferecer a Licenciatura curta em Educação

Artística e a habilitação plena em Música. De acordo Icléa Rodrigues houve um grande interesse de Clotilde Leining para a criação da habilitação em Artes Plásticas, motivada pelo fato de que os cursos de licenciatura curta deveriam fornecer ao aluno experiência em mais de uma linguagem artística. Por fim, o convênio assinado em 1974 entre as duas instituições estabelece os seguintes termos:

«Utilização, a partir desta data, por parte da Faculdade de Educação Musical do Paraná, do espaço físico da Escola de Artes da Casa de Alfredo Andersen, que funciona junto à Diretoria de Assuntos Culturais (...) à rua Ébano Pereira – 240, bem como da estrutura pedagógica em aplicação no Curso de Artes Plásticas na Educação (...) O presente convênio tem por finalidade dar condições de pleno funcionamento ao Curso de Licenciatura em Educação Artística (Plena) com habilitação em Artes Plásticas, a ser implantado pela Faculdade de Educação Musical do Paraná»<sup>6</sup>.

Com base nos documentos arquivados no Museu Alfredo Andersen (MAA), é provável que a utilização do espaço da Escola de Artes da CAA tenha ocorrido até a aprovação do curso em 1980. Em 1976, acontece o primeiro vestibular para os cursos de Educação Artística com habilitação em Música e Artes Plásticas, com 60 vagas ofertadas, divididas entre as duas habilitações. O acesso para as duas habilitações era livre aos candidatos portadores do curso de 2º grau. A habilitação licenciatura de curta em Educação Artística tinha uma duração de dois anos divididos em quatro semestres e para concluir a licenciatura plena em Música ou Artes Plásticas o aluno deveria cursar mais quatro semestres. O corpo docente era formado pelos professores da FEMP e do CAPE, que foram transferidos para a FEMP após o início das atividades do curso nessa mesma data do vestibular.

### Considerações finais

As adaptações ocorridas no CAPE em decorrência a lei 5692, promovem duas mudanças principais na formação de professores e no campo artístico no contexto paranaense da década de 1970. A primeira mudança foi a modificação dos elementos da cultura escolar do CAPE, que abandona seu perfil de especialização para professores e adota um perfil de curso superior, já que com a criação da Licenciatura em Educação Artística, não há mais a necessidade de que o aluno seja formado no curso normal, essa característica leva a criação de um professor que é formado especificamente para a trabalhar com a área de artes no currículo escolar, analisar essa mudança na cultura escolar seria uma possibilidade de continuidade desta pesquisa, buscando observar como esse novo professor de arte entra na cultura escolar.

Outra mudança foi promovida no âmbito das disciplinas acadêmicas, pois com a criação da Licenciatura em Educação Artística, temos um novo campo acadêmico em formação que atua nos limites das disciplinas de arte e educação. Tal separação ocorre em nível institucional, caracterizando as

duas faculdades estaduais destinadas ao ensino de arte a EMBAP e a FEMP, a perfis específicos, no qual a EMBAP, passa a ocupar no campo artístico o papel de formadora de artistas plásticos e musicistas ao passo que a FEMP, que a partir de 1980 passa a se chamar Faculdade de Artes do Paraná (FAP), destina-se a formar os profissionais que atuaram como professores da disciplina de educação artística, realizando a interface entre o campo artístico e educacional.

## Referências

- ANTONIO, R. C. *A Escola de Arte de Alfredo Andersen – 1902-1962*. Curitiba, 2001, Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Disciplinas Escolares: História e Pesquisa*. In.: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de e RANZI, Serlei Maria Fischer (orgs). *História das disciplinas escolares no Brasil: Contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 9-38.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer n 1.284/73*. Mínimos de conteúdo e duração a observar na organização do curso de licenciatura em Educação Artística. Autor: Valnir Chagas. Brasília: Ministério da Educação e Cultura – Conselho Federal de Educação, 1973.
- BRZEZINSKI, J. O; LEINING, C. E. e RODRIGUES G. I. *Convênio entre a Faculdade de Educação Musical do Paraná e a Casa de Alfredo Andersen*. Curitiba: 31 out. 1974.
- BOURDIEU. *Escritos de educação*. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Ciências sociais da educação)
- \_\_\_\_\_. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- CAPE. *Ata de reunião do dia 13 fev. 1972*. Curitiba, 1972, Arquivo do Museu Alfredo Andersen, caixa: CAPE 1972.
- CAPE. *Ata de reunião do dia 17 fev. 1972*. Curitiba, 1972, Arquivo do Museu Alfredo Andersen, caixa: CAPE 1972.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.2, p. 177, 1990.

**Notas:**

<sup>1</sup> A Academia Paranaense de Belas Artes foi criada por Alfredo Andersen, em 1934, em seu ateliê. Após seu falecimento, em 1935, o seu filho Thorstein Andersen continuou como professor e diretor dessa Escola até 1961.

<sup>2</sup> BRASIL. Parecer nacional nº 1284 aprovado em 9 ago. 1973.

<sup>3</sup> Em *Artes Plásticas*, existiam as disciplinas de Evolução das Artes Visuais, Fundamentos da Linguagem Visual, Análise e Exercício de Técnicas e Materiais Expressivos, Técnicas de Expressão e Comunicação Visuais. Em *Desenho*, era composta pelas disciplinas de Evolução das Técnicas de Representação Gráfica, Linguagem Instrumental das Técnicas de Representação Gráfica (Desenho Geométrico, Geometria Descritiva, Perspectivas), Técnicas Industriais, Introdução ao Desenho Industrial. Em *Artes Cênicas*, a distribuição curricular era Evolução do Teatro e da Dança, Expressão Corporal e Vocal, Encenação, Coreografia, Técnicas de Teatro e Dança. E em *Música*, incluía Evolução da Música, Linguagem e Estruturação Musicais, Técnicas de Expressão Vocal, Práticas Instrumentais, Regência.

<sup>4</sup> CAPE, 17 fev. 1972, p 3

<sup>5</sup> CAPE, 30 jan. 1972, p 3

<sup>6</sup> BRZEZINSKI, J. O.; LEINING, C. E. e RODRIGUES, I. G. 31 out. 1974.

# **AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE O PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS**

**Renata de Almeida Vieira**

e-mail: realvieira@gmail.com

(Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, Brasil)

## **Introdução**

A temática Avaliação da Educação Superior tem suscitado desde as últimas décadas do século XX muitas discussões no contexto educacional brasileiro, bem como tem crescido sua importância no cenário das políticas educacionais. Privilegiada nas agendas governamentais, torna-se foco de estudo, discussão e debate de vários segmentos que compõem as Instituições de Ensino Superior (IES), sobretudo a universidade. Os vários modelos de avaliação existentes, para além das diferenças mais evidentes referente aos instrumentos e metodologias utilizadas, representam os diferentes propósitos para com a educação, já que dependendo da concepção de universidade que se tem e de sociedade que se pretende construir, adotam-se modelos de avaliação substancialmente diferentes entre si e com efeitos projetados *a priori*. Nesse sentido, vale mencionar que embora avaliações do tipo exames nacionais como, por exemplo, o Provão, sejam usualmente adotadas pelos Estados, existem outras opções de modelos avaliativos, os quais decorrem de uma concepção eminentemente educativa. Tal concepção orienta um tipo de avaliação processual e sistêmica, na qual o conhecer e reconhecer das múltiplas dimensões da IES, como também a autocrítica, as proposições e ações para a melhoria do cumprimento da função social da instituição, são indispensáveis.

No Brasil, uma dessas opções de avaliação educativa empreendida foi o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, criado oficialmente no ano de 1993, o qual contou com uma conjuntura política e institucional favorável. O objetivo deste trabalho é precisamente trazer à cena algumas das discussões que circundaram o estabelecimento do PAIUB. Trata-se do primeiro programa de avaliação institucional de âmbito nacional implantado no Brasil, o qual compõe as páginas



da História da Educação Superior brasileira. Resultante de um ciclo de estudos em torno da temática avaliação da Educação Superior, no qual se examinou fontes primárias e secundárias, este trabalho apresenta algumas das discussões acerca da avaliação institucional presentes no cenário educacional brasileiro na década de 80 do século XX e primeiro triênio dos anos de 1990.

### **Situando as discussões acerca da Avaliação da Educação Superior no Brasil**

O início dos anos de 1980, marcado entre outros aspectos por crise econômica mundial e, em âmbito nacional, pelo colapso do modelo militar, foi palco de grande efervescência de debates e expectativas de transformação política e social. Inserida nesse panorama, a avaliação da Educação Superior adquiriu maior visibilidade e entrou em pauta na agenda governamental, passando a ser discutida também pela comunidade universitária nos seus diferentes *campi* e fóruns representativos. Ao permanecer em evidência no decorrer de toda a década de 80 e ser permeada por conflitos e tensões, os quais decorriam das divergentes posições em torno de tal assunto, foi possível criar e alargar o espaço de discussão acerca da importância da avaliação da Educação Superior, inclusive contribuindo para o desenvolvimento de experiências avaliativas no interior de algumas universidades.

De acordo com Dias Sobrinho (2003, p. 72), nos idos de 1980 a universidade vinha sendo alvo de contundentes críticas, as quais decorriam de «(...) grupos que ainda se apegavam ao projeto do governo militar em sua fase final». Havia, além disso, uma forte tendência por parte do governo central em adotar um modelo de avaliação que visava à distribuição de recursos segundo critérios de produtividade e eficiência, critérios estes transpostos do campo da economia para a esfera da educação, já estava em execução em países centrais como, por exemplo, os Estados Unidos. O estabelecimento desse tipo de avaliação, no entanto, não ocorreu, naquele momento, no Brasil. Conforme expõe Dias Sobrinho (2003, p. 74), «(...) no Brasil a avaliação estava na agenda de discussões na década de 1980, sem contudo ter encontrado os acordos e as condições necessárias para se desenvolver de forma prática e com amplitude nacional».

Acerca da configuração do campo educacional durante a fase de transição – trata-se do processo de redemocratização do país, visto que de 1964 até 1985 o Brasil viveu sob um regime ditatorial – Belloni (1986) reforça o entendimento de que houve tentativas, por parte do governo, de implementação de medidas desfavoráveis à universidade pública e que, seus agentes, sabidamente, como tentativa de reverter tal situação, se mobilizaram para discutir e construir proposições relativas à crise da universidade, dentre as quais estava a questão da autonomia e da avaliação. Na análise da referida autora, tais discussões foram importantes tanto para se prestar contas à sociedade referente aos recursos públicos utilizados, quanto para se enfatizar a

legitimidade das universidades públicas, posto que a conjuntura política era favorável às medidas de privatização.

Referente à tentativa de privatização, a qual envolvia várias medidas que seriam postas em prática em pouco tempo, destaca-se a redução de recursos para as universidades públicas. A implicação direta disso seria, entre outras coisas, a dificuldades de manutenção das Instituições de Ensino Superior e o achatamento dos salários docentes. Este último aspecto contribuiu sobremaneira para fomentar a tomada de consciência por partes dos docentes acerca das condições desfavoráveis de trabalho e a importância de uma luta organizada em busca de melhorias. Naquele momento, conforme Belloni (1986, p. 79), «(...) tanto as associações de docentes por um lado, quanto de sindicatos de professores, por outro, crescem e passam a desempenhar um papel político muito importante nesse período».

A esse respeito, Amorin (1992) explica que tais discussões tiveram gênese em um momento anterior aos anos de 1980, particularmente após a Reforma Universitária em 1968. O autor destaca que durante a década de 70 houve movimentos contestatórios advindos de variados segmentos da educação, em relação ao destino da educação brasileira, e que estes foram fortalecidos no início da década de 80 quando do surgimento de manifestações da sociedade civil.

Nessa mesma direção, Leo Mar (1986) afirma que a organização docente constituída no final da década de 70 e início dos anos de 1980 contribuía para o afloramento da capacidade dinâmica da instituição universitária de sobreviver à crise, posto que se tentava associar ao movimento de reivindicação salarial e por melhores condições de trabalho, propostas de sobrevivência para a universidade pública, tais como, luta por mais verbas, qualidade de ensino, carreira unificada, enfim, aumento de recursos para toda a universidade. O autor frisa, ainda, a respeito da existência de um forte embate entre agentes universitários e agentes do Estado, que havia «(...) uma política oficial para a universidade pública», deixando claro que se estabelecia «(...) uma verdadeira guerra entre os docentes e o que o Poder Público queria fazer com a universidade» (LEO MAR, 1986, p. 86).

Referente à participação dos vários segmentos universitários nas discussões acerca da universidade, vale destacar que tanto o CRUB – Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras –, como a ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior –, elaboraram propostas que buscavam superar a crise universidade. Suas propostas foram submetidas à apreciação do Ministério da Educação em 1982 e novamente em 1985.

No tocante às mudanças ocorridas no sistema de Ensino Superior nos anos precedentes a 1985, Belloni (1986) salienta que a política educacional de redução de recursos para as universidades públicas implicara, naqueles últimos anos, na tendência à privatização desse nível de ensino. E, ainda, acrescenta que devido à redução de recursos financeiros houve grande dificuldade

para aquisição de materiais didáticos, de biblioteca e laboratório. Assistiu-se, desse modo, a uma gradual deterioração de prédios e laboratórios por falta de manutenção, bem como o achatamento de salários dos docentes.

Segundo Amorin (1992), a ANDES, a partir de 1982, além de começar a promover decisões políticas importantes, decidiu colocar a universidade em um patamar de patrimônio social e a defender a gratuidade do ensino, padrão de qualidade unitário e inserção social das atividades universitárias. No tocante ao padrão de qualidade, este deveria ser constatado por meio da avaliação das instituições e do trabalho docente, levando em consideração a história e condições reais de cada instituição.

As propostas advindas da comunidade universitária, todavia, não foram consideradas quando da formulação de um documento encomendado pelo Ministério da Educação/MEC intitulado «Uma Nova Política para a Educação Superior». Tal documento, elaborado por uma «Comissão de Alto Nível» instituída em maio de 1985, foi encomendado pelo presidente José Sarney. O relatório final emitido por essa comissão, em novembro do mesmo ano, contemplava, entre outros pontos, a temática da avaliação da Educação Superior. Nele, já se fazia menção à aplicação de exames nacionais aos formandos, conforme se observa com o destaque a seguir:

«Por este procedimento, todos os alunos formados em determinada área de conhecimento (...) são submetidos a testes padronizados, que permitem aferir o quanto sabem. Este é, possivelmente o melhor indicador de desempenho dos cursos» (BRASIL, 1985, p. 55).

Com base em Dias Sobrinho (2003, p. 73), nota-se que as formulações constantes em tal relatório abarcavam a ampliação de políticas favoráveis à «(...) privatização, diversificação e diferenciação institucionais, autonomia como contrapartida da avaliação de resultados e a valorização da ideologia da excelência, da eficiência, da produtividade e da gestão eficaz». Ademais, nota-se também que após a divulgação do referido relatório um Grupo de Estudos da Reforma do Ensino Superior – GERES foi constituído, «(...) com a finalidade de dar consequência às idéias básicas lançadas pela ‘Comissão de Notáveis’».

Outro empenho do Ministério da Educação ocorreu no ano de 1987, por meio da realização de um Encontro Internacional sob a temática Avaliação do Ensino Superior, cujo propósito era conhecer as experiências de avaliação dos quatro países convidados para a ocasião, quais sejam, Canadá, Japão, França e Inglaterra.

No decorrer do ano de 1988 foram realizados pelo mesmo Ministério quatro grandes Encontros Regionais sobre Avaliação: Encontro de Ensino Superior na Amazônia, sediado no Estado do Pará; Seminário da Região Sul, em Santa Catarina; Encontro da Região Nordeste, no Cear; Encontro sobre a Avaliação do Ensino Superior, no Estado de São Paulo. Nesses encontros, o discurso oficial proferido pelo MEC alterava de acordo com as reações dos

segmentos críticos das universidades participantes. De todo modo, manteve-se um forte acento indicando que a universidade pública brasileira era perulária e que precisava ser avaliada (AMORIN, 1992).

A alocação de recurso público, segundo o discurso da época, dependeria do desempenho na avaliação, o qual serviria, também, para mostrar à sociedade quais instituições estavam, ou não, correspondendo às metas de produtividade e eficiência estabelecidas. Amorin (1992) explicita que diante das reações da comunidade universitária, em relação ao projeto de avaliação oficial, o MEC optou por mudar suas estratégias, passando, então, a realizar seminários, encontros e palestras, no intuito de sensibilizar a comunidade.

Concomitante às iniciativas do MEC, surgiram algumas experiências avaliativas. Exemplo disso foi a iniciativa tomada pela Universidade de Brasília – UnB, a partir de 1987. Belloni (1995) menciona, a respeito dessa experiência que, embora houvesse dificuldades para implementação de um processo avaliativo, em decorrência das diferentes e inconstantes políticas adotadas pelo Estado, era preciso conhecer e acompanhar as ações desenvolvidas pela instituição de modo a ter subsídios para sanar problemas, aperfeiçoar ações e, assim, dar um melhor encaminhamento à universidade.

Um dos pontos importantes a ser destacado sobre a experiência da UnB, refere-se ao seu empenho em avaliar a multiplicidade de dimensões correspondentes as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Considerava-se que para tal empreendimento era preciso lançar mão de critérios e metodologia que abrangessem as especificidades dessas atividades. Foi com esse intuito que se construiu um processo avaliativo que combinou a auto-avaliação – cuja função era conhecer o que era desenvolvido na UnB e quais os seus resultados, como também o que poderia ser desenvolvido – e a avaliação externa, tendo em vista possibilitar a participação da comunidade.

Outra experiência avaliativa em tela na mesma época foi a da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, a partir de 1991 que também privilegiou as etapas da auto-avaliação, avaliação externa e meta-avaliação. Dias Sobrinho (2003, p. 81), um dos protagonistas dessa experiência, ressalta que a concepção norteadora do processo avaliativo da UNICAMP contemplava:

«avaliação institucional como atividade permanente incorporada definitivamente à cultura universitária», ‘um processo de desconstrução analítica e reconstrução pela síntese das totalidades’, ‘que ultrapassa amplamente as iniciativas fragmentadas e tópicas’, que busca ‘empreender uma visão unitária da instituição, de caráter global e abrangente, através da articulação das diversas estruturas e de suas relações».

Se a temática avaliação na década de 80 já estava no bojo das discussões tanto de movimentos docentes como de agências governamentais, suscitando a instalação de experiências avaliativas em algumas universidades, no início da década de 90 houve um avanço das discussões sobre sua importância institucional. Na realidade, passou-se a buscar consensos sobre o como avaliar, quais as estratégias, objetos, objetivos, princípios, enfim, sobre a melhor

forma de desenvolver um processo avaliativo. Ao mesmo tempo, acentuou-se a importância da avaliação como um instrumento para a melhoria, aprimoramento da qualidade e relevância social das ações da universidade, além dela contribuir para a correção de possíveis distorções. Houve um maior amadurecimento e convergência, por parte da comunidade universitária, acerca da importância de avaliar.

As experiências de avaliação institucional em curso no interior de algumas instituições serviram para nutrir as discussões sobre o tema, bem como colaboraram para a elaboração de um projeto de avaliação de caráter institucional. Trata-se do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileira – PAIUB (BRASIL, 1993). Acerca de sua criação, cumpre destacar que no ano de 1993, a Secretaria de Ensino Superior/SESu do MEC passou a coordenar esforços para a instituição de um programa nacional de avaliação, os quais desaguaram na criação do PAIUB. Uma das iniciativas de tal secretaria foi criar, em março de 1993, da Coordenadoria Geral de Análise e Avaliação Institucional e, em julho do mesmo ano, da Comissão Nacional de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. No caso da Comissão Nacional, ela foi composta por representantes da SESu, de associações como, por exemplo, a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, de Fóruns de Pró-Reitores de Graduação, de Pesquisa e Pós-Graduação, de Extensão, de Planejamento e Administração. Foi criado, ainda, um Comitê Assessor, cuja função era avaliar e dar parecer aos projetos de avaliação encaminhados pelas universidades.

De acordo com Palharini (2001), o PAIUB foi proposto originalmente em forma de texto pela ANDIFES que, entre julho e outubro de 1993, compôs uma comissão e elaborou um texto a respeito da avaliação. Para a ANDIFES, segundo explica o autor, era preciso antecipar uma atitude que certamente seria tomada pelo Estado. Tal texto foi discutido, aperfeiçoado e aprovado pelas universidades federais. Na sequência, ele foi enviado ao MEC que o transformou, em sua versão final, no projeto de referência para a avaliação institucional. Sob o título «Documento Básico - Avaliação das Universidades Brasileiras: uma proposta nacional», tal projeto de referência foi estruturado em duas partes: a primeira contendo referências teóricas sobre a avaliação da educação superior; a segunda com orientações para implantação de tal avaliação.

### **Documento Básico do PAIUB: a propósito dos princípios**

No tocante às linhas mestras que nortearam a proposta de avaliação contida no documento do PAIUB, destacam-se sete princípios básicos, são eles: adesão voluntária; respeito à identidade institucional; não possuir um caráter punitivo ou premiativo; globalidade; continuidade; legitimidade; comparabilidade. Acerca da adesão voluntária, é possível explicar a intenção de se construir uma cultura de avaliação na qual o avaliar passa a integrar o

conjunto de valores e atitudes de todos os integrantes da IES. Já em relação ao princípio da continuidade, é possível assinalar que para construir uma cultura de avaliação é preciso tanto comparar dados de um momento com outro posterior, como revelar as medidas adotadas e sua eficácia, reavaliar as etapas de avaliação interna e externa e, assim, retroalimentar um processo contínuo de conhecimento e melhoria das ações desenvolvidas pela universidade (RISTOFF, 1995). No que tange ao respeito à identidade institucional, Ristoff (1995, p. 43) ressalta que tal princípio visa contemplar o desempenho de cada IES de acordo com suas características e que

«este princípio, associado à metodologia proposta de auto-avaliação como estágio inicial da avaliação, possibilita que as instituições reflitam honestamente no que são e no que pretendem ser, ou seja, que reflitam sobre a sua identidade, antes de serem submetidas à avaliação propriamente dita – a avaliação externa».

A propósito da não punição ou premiação, o autor expõe que embora tal princípio não esteja registrado no texto final do PAIUB sempre esteve presente nas discussões da Comissão Nacional de Avaliação e Comitê Assessor. Essa postura diz respeito à utilização da avaliação com sentido de aperfeiçoamento das atividades e funções sociais realizadas pela universidade, logo, não se admite a avaliação com intenção de punir desempenhos considerados insatisfatórios e premiar aqueles considerados satisfatórios.

Referente ao princípio da globalidade Ristoff (1995) põe em relevo a avaliação do conjunto multidimensional e complexo, de ensino, pesquisa, extensão e administração, que compõe a universidade. E, ainda, faz crítica em relação às avaliações parciais, isto porque, para ele «toda vez que se tenta apresentar um tijolo da casa como se fosse representativo da casa como um todo, estamos expressando inverdades e cometendo injustiças» (RISTOFF, 1995, p. 41).

Com relação à legitimidade política, ela é garantida pela adesão voluntária das instituições. Todavia, é preciso garantir, também, a legitimidade técnica por meio de uma metodologia capaz de dar significado às informações, evitando uma avaliação puramente quantitativa e utilitarista com características empresariais. Já a comparabilidade, etapa imprescindível do processo de avaliação, ela diz respeito à importância de uma linguagem comum de avaliação dentro das universidades e entre elas, isto é, a criação de indicadores institucionais mínimos.

Em face dessas observações pode-se assinalar que o PAIUB, ao ser concebido à luz de um histórico de discussões, debates, algumas experiências e de resistência da comunidade universitária, possuía características e propósitos fundamentalmente diferentes da tendência de avaliação sinalizada pelo governo (avaliação como regulação), como também do mecanismo avaliativo implantado posteriormente, o Provão – um tipo de avaliação centrada no curso de graduação e não na instituição, cuja implementação ocorreu no governo de Fernando Henrique Cardoso.

## Considerações finais

Ao assinalar que no limiar da década de 80 do século XX a avaliação da universidade já era discutida por alguns segmentos da comunidade universitária e, também, assunto em pauta na agenda do governo, é possível perceber o ponto de origem dos debates e discussões em torno da temática avaliação que se fazem presentes no campo da Educação Superior atualmente. O cerne das divergências que os impulsionam, no entanto, não se circunscreve às diferenças de propostas e argumentações por parte dos atores sociais envolvidos, mas envolve disputas políticas que assentam sobre concepções divergentes de educação e sociedade.

É possível destacar, com base no estudo desenvolvido, que a concepção de avaliação adotada pelas universidades públicas apontava para a necessidade de se conhecer o conjunto institucional, refletir acerca dele, obter subsídios coerentes e consistentes para a tomada de decisões, de modo a alargar as possibilidades de compromisso, responsabilidade e legitimidade, extensivos a todos os integrantes da instituição, para com o processo de avaliação institucional e, por conseguinte, com a melhoria da qualidade da educação. Por outro lado, nota-se que a postura assumida pela SESu/MEC, ao menos em parte da década de 1980 e início dos anos de 1990, em relação à avaliação da universidade pública, não coincidia com aquela adotada pelos agentes da comunidade universitária, visto que havia interesse em se promover uma avaliação comprometida originalmente com a alocação de recursos. Sobre essa questão, pode-se pensar que ao envolver a alocação de recursos com o processo de avaliação assume-se tacitamente o critério de punição/premiação das instituições, arriscando-se a minimizar a relevância de se conhecer as reais condições em que se realizam as atividades da universidade. Nessa perspectiva, cumpre alertar sobre os perigos e limitação de uma avaliação que atrela a si o repasse de recurso financeiro.

Referente ao caráter avaliativo do PAIUB pode-se assinalar que o mesmo é institucional na medida em que considera como objeto de avaliação os vários aspectos interconectados das atividades fins e meio da universidade e concebe as partes de modo articulado, analisando-as simultaneamente para se obter uma visão global do todo institucional. Ademais, pode-se assinalar que mediante a ascendente importância da avaliação na atualidade e sua força na configuração do campo da educação superior, o PAIUB figura como uma experiência salutar às universidades brasileiras, já que tinha por objetivo impulsionar um processo de conhecimento e reconhecimento das múltiplas dimensões da instituição e proporcionar subsídios para possíveis ações de melhoria ao cumprimento das funções sociais da universidade. Por tudo isso, considera-se que estudos a seu respeito, os quais se alinham ao campo da história da educação superior no Brasil, podem contribuir para interpretação do significado de modelos avaliativos que o sucederam e o suplantaram.

## Referência:

- AMORIN, A. **Avaliação Institucional da Universidade**. São Paulo: Cortez, 1992.
- BELLONI, I. A História Recente da Universidade Brasileira. In: TEIXEIRA, J. G. L. C. **A Universidade Brasileira e a Constituinte**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986. p. 73-118.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Superior. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB**. Brasília: Comissão Nacional de Avaliação, 1993.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Uma Nova Política Para a Educação Superior**. Brasília: Ed. Ipiranga, 1985. p. 1-59.
- DIAS SOBREINHO, J. **Avaliação**: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.
- LEO MAR, H. A História Recente da Universidade Brasileira. In: TEIXEIRA, J. G. L. C. **A Universidade Brasileira e a Constituinte**. Brasília: Ed. da UNB, 1986. p. 73-118.
- PALHARINI, F. A. Tormento e Paixão pelos Caminhos do PAIUB. **AVALIÇÃO** - Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, ano 6, vol. 6; n. 19, p. 15-26, março 2001.
- RISTOFF, D. Avaliação Institucional: pensando princípios. In: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (Org.). **A Avaliação Institucional**: teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 1995. p. 37-51.





# A UNIVERSIDADE, O ENSINO SECUNDÁRIO E A ELITE CARIOCA<sup>1</sup> DOS ANOS 1950: UMA RELAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO

Miriam Waidenfeld Chaves

e-mail: miriamfeld@terra.com.br

(Universidade Federal do Rio de Janeiro. Brasil)

As pesquisas no âmbito da história da educação no Brasil têm assumido diferentes contornos desde a década de 1980. Na atualidade, alguns trabalhos, ainda sob uma perspectiva cultural, têm desenvolvido um enfoque mais relacional e, ao vincularem a análise cultural sobre a escola a outras dimensões do social, ampliam a própria compreensão do processo de escolarização.

Enquanto alguns pesquisadores, através de uma história política expandida, relacionam a criação da escola moderna não apenas à ação do Estado como também à da Igreja e, principalmente, à dos grupos de pressão - professores, pais, alunos, enfim, a população envolvida com a escola, por exemplo (GONDRA e SCHUELER, 2008) - outros, tanto a interpretam a partir da circulação internacional de certos modelos acadêmicos, segundo uma história comparada (VIDAL e ASCOLANI, 2009), quanto, com base em uma história sociológica, procuram entendê-la como um espaço social que se que se estrutura a partir do modo como se relaciona, seja com os grupos sociais que a compõem, seja com a nação a que se encontra ligada (VEIGA, 2011).

Este trabalho, instigado por essa postura, tem como fim estabelecer uma aproximação entre as transformações econômicas produzidas nos anos 1950, as mudanças que estariam ocorrendo nos cursos secundários e as escolhas profissionais que seu alunado estaria efetuando ao se preparar para o ingresso na universidade. Queremos mostrar que ao mesmo tempo em que o Brasil se tornava moderno, urbano e industrial, ao nível educacional emergia uma cultura científica nos cursos preparatórios - o curso secundário - para o ensino superior que, ao mesmo tempo em que indicava novas possibilidades profissionais para os futuros universitários, também se atritava com uma cultura clássica formulada anteriormente, que sobrevivia devido à própria tradição pedagógica do ensino brasileiro<sup>2</sup>.

## A consolidação de um Brasil moderno, urbano e industrial

Apesar de a década de 1950 nos remeter aos «anos dourados» e à construção de Brasília, símbolos do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960), uma reflexão apurada sobre o desenvolvimento econômico brasileiro dessa época também implica considerar o segundo governo de Getúlio Vargas (1951-1954), na medida em que ambos são responsáveis pela implantação de um Brasil moderno, que ousa romper com sua tradição agrária e caminhar em direção à industrialização (GOMES, 2002). Cada um, a sua maneira, seria responsável pela criação de uma política econômica que, ao fomentar a indústria, estimularia a urbanização e a produção de um *ethos* social que alteraria o comportamento, o gosto, o consumo (SEVCENKO, 2008) e, inclusive, as escolhas profissionais daqueles jovens moradores dos centros urbanos.

Acreditamos que as metas propostas por JK tornaram-se mais viáveis porque Vargas já haveria preparado o terreno para seu sucessor. Ao encontrar agências já estruturadas<sup>3</sup> e pessoal qualificado administrando os ministérios-chaves da Fazenda e das Relações-Exteriores, JK pôde desenvolver uma indústria de base nas áreas de energia, transporte, siderurgia e petróleo (LEOPOLDI, 1991), bem como contribuir para o nascimento de um clima de euforia nacional que contagiaria grande parte da população, inclusive as elites urbanas que vislumbrariam novas perspectivas profissionais para sua prole.

Nessa perspectiva, se em um primeiro momento é fato que o Executivo prefere fixar sua atenção na economia, deixando nas mãos do Congresso e da sociedade o debate em torno da educação, que já era bastante acirrado, haja vista as disputas em torno do ensino religioso e da escola pública para todos (SCHWARTZMAN ET AL, 2000), em outro, se dá conta de que o desenvolvimento econômico via industrialização exige que o Estado fomente alguns institutos que viabilizem a formação de quadros, a fim de que possam ocupar as novas funções dominantes da divisão social do trabalho.

Por meio da criação do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPQ) e da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 1951<sup>4</sup>, torna-se possível iniciar uma política de capacitação que, se não foi integralmente formulada por ambos os governantes em questão, embalou sua política, cujo principal objetivo era a modernização do país. E para tal sabiam que teriam que contar com pessoal qualificado para assumir os novos postos de comando das novas empresas.

Concluimos, então, que o foco do Executivo era a economia, visto que as medidas educacionais para o ensino superior e para o ensino técnico industrial tinham o propósito de atender as exigências de uma divisão social do trabalho, que passa a necessitar de um tipo de mão de obra qualificada e, que precisaria estar apta para comandar a nação. Também é possível deduzir que aqueles organismos acima citados, ao terem como alvo a pesquisa, estariam impulsionando a produção de uma ciência nacional que pudesse dar

conta dos novos desafios científicos gerados pelo próprio desenvolvimento industrial<sup>5</sup>.

Outro argumento que iria nessa direção refere-se ao Plano de Metas concebido por JK para deslançar sua política econômica, quando determina que 71% dos investimentos iriam para energia e transporte, 22,3% para indústria de base e 6,4% para alimentação e educação (GOMES, 2002). Quanto a Getúlio Vargas, essa ideia também prevalece caso considerarmos que seu comprometimento com a educação fica selado durante seu primeiro governo (1930-1945), quando cria o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e, por meio de seus ministros Francisco Campos (1931-1932) e Gustavo Capanema (1934-1945), explicita seus planos para a educação.

Nesse sentido, se essa afinidade entre economia e educação se compõe de modo delicado, indicando que essa última se constitui atrelada àquela, mola propulsora do desenvolvimento nacional, também é fato que não se materializaria sem um desenvolvimento educacional ao nível mais amplo, aspecto que pode ser comprovado por meio da atuação de Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP): a preocupação com a formação de quadros não impediu que no interior da administração federal se desenvolvessem ações ao nível da escola básica.

Entendemos que um conjunto de iniciativas no âmbito da política econômica e cultural, tanto de Vargas quanto de JK, propicia aos moradores, principalmente, dos centros urbanos um convívio mais próximo com comportamentos e atitudes mais arrojados, que acabam por afetar os projetos da jovem elite carioca que se encontra prestes a entrar na universidade.

Enquanto a inauguração da CSN (1946), da Petrobrás (1953) e da Usina Hidroelétrica de Paulo Afonso (1955); a instalação da Volkswagen (1953) e da Ford (1957); o início da construção de Brasília (1957) e a fabricação do Romi-Isetta (1955) e do DKW – Vemag (1958), automóveis de fabricação nacional, consolidam uma imagem de Brasil moderno, industrial e tecnologicamente avançado, a criação da TV Tupi (1950) e da TV Record (1953); a publicação da revista «Manchete», pela editora Bloch, e o lançamento do filme «Rio 40º» (1955), de Nelson Pereira dos Santos, com a canção de Zé Kéti, «Voz no Morro», e da Bossa Nova, através do compacto «Chega de saudade» (1958), de João Gilberto, impõem a formação de novos padrões comportamentais.

Além disso, o aumento da produção industrial em 100% no setor do aço, 125% nas indústrias mecânicas, 380% nas indústrias elétricas e de comunicações e 600% no setor de equipamentos de transporte entre 1955 e 1961 (BENEVIDES, 1976, p. 204) não posicionaria as engenharias no topo das preferências nacionais, transformando-se em um dos cursos mais almejados pelos filhos das famílias pertencentes às elites das grandes cidades? Diante essas evidências, não haveria uma mudança frente às escolhas das carreiras universitárias?

Inclusive, a relação aqui proposta entre a perspectiva industrial de Vargas e JK e a emergência de um novo *ethos* educacional já fora anunciada por DURKHEIM (1995) ao analisar a relevância do ensino da natureza na escola secundária francesa. Ao tomar como base o desenvolvimento econômico europeu, reconhece que o fim da hegemonia da cultura clássica ocorre ainda no século XVIII:

«Vimos como esse ensino adquiriu seu lugar em nosso sistema escolar: foi por razões de ordem utilitária e profissional. A importância crescente da vida econômica é que fez sentir, na metade do século XVIII, a necessidade de uma nova cultura que preparasse melhor os jovens para as profissões industriais, das quais o humanismo só podia desviá-los» (p. 314).

### Entre o clássico e o científico: Direito ou engenharia?

Nada mais «natural» para os alunos do Colégio Santo Inácio do que a passagem do curso secundário para a universidade. A imagem que possuem de si mesmos, reforçada pelas páginas de *A Vitória Colegial*<sup>6</sup>, é a de que seu futuro é o ensino superior:

«Quero ser engenheiro. Construirei um mundo de concreto armado (R. C., 3º ano primário, «Quero ser...», *A Vitória Colegial*, out., 1952, p. 30).

Poderei ser advogado para salvar gente de encrencas, ou engenheiro para fazer grandes edifícios» (R. M., 3º ano primário, *A Vitória Colegial*, out., 1952, p. 30).

Essas declarações apenas confirmam o destino desse grupo de alunos que teria como responsabilidade reproduzir a situação daqueles que vieram antes - ex-alunos - e se tornaram médicos, engenheiros advogados, arquitetos, generais e empresários. Logo, não lhes caberia ser nada muito diferente dessas opções, uma vez que, enquanto parte das elites cariocas nos anos 1950, se encontravam em uma situação escolar privilegiada, na medida em que a democratização do ensino secundário não teria impedido sua trajetória até a universidade, salvaguardando-se, assim, seu destino inaciano.

Prova desse augúrio são os artigos publicados na *A Vitória Colegial* listando os nomes dos alunos que ingressaram na universidade, bem como «sugerindo» os cursos a serem escolhidos - «Para futuros advogados», «Você quer ser engenheiro?», «A vocação de médico» e «Semana de orientação profissional», que trata de «assuntos relacionados com seis diversas atividades» (medicina, agronomia, carreira das armas, engenharia, direito e sacerdócio).

Assim, se a universidade compunha a vida dos alunos do colégio, cabe questionar: o espírito industrializante que reinava no país teria influenciado a escolha da carreira universitária que gostariam de seguir? Como o Colégio Santo Inácio, constituído com base no humanismo, enfrentou essas inovações? O que veriam como mais vantajoso para si, o clássico ou científico? Direito ou Engenharia?

## O Colégio Santo Inácio: uma combinação de tradição e modernidade

O Colégio Santo Inácio encontra-se conectado à própria história do Rio de Janeiro. Pertencente ao grupo de escolas jesuítas cuja ordem religiosa encontra-se no Brasil desde 1567, somente em 1905, já em Botafogo, na Rua São Clemente, local das mansões dos barões de café no final do século XIX e início do século XX, é que começa a funcionar o Externato Santo Inácio, com 92 alunos. No ano de 1943, passa a se chamar Colégio Santo Inácio, e em 1956 é criado o curso primário.

«Sua trajetória monumental (LE GOFF, 1994) tem sobrevivido, balanceando passado e presente e tradição e modernidade. E *A Vitória Colegial* mostra que se a cultura clássica possui um lugar privilegiado no dia a dia escolar de seu alunado, a cultura científica também é destaque. Enquanto os artigos «Os Sertões», «Um grande pintor», «Molière e o teatro francês», «Machado de Assis» e «Beethoven» demonstram que os leitores/autores da revista possuíam o domínio dos códigos da cultura dominante (BOURDIEU, 2002) para constituir certo gosto refinado, «Casa Rui Barbosa», «A Biblioteca Nacional» e «Museu Histórico» chamam a atenção para os espaços que valorizam essa cultura «desinteressada».

Quanto aos artigos científicos, dirigem-se a futuros engenheiros, tamanha a complexidade das reportagens, que, escritas em uma linguagem conceitual, parecem textos acadêmicos. Mostrando que se encontram em sintonia com as últimas discussões científicas, seus autores, do curso científico, entusiasmam-se com tudo o que se relaciona com o universo e a corrida espacial, conforme os títulos das reportagens: «Foguetes voadores», «Satélites artificiais», «A verdade sobre a corrida do espaço», «Bombas foguetes», «O gigante dos céus». Também valorizam temas que envolvem o próprio desenvolvimento industrial brasileiro, como artigos sobre arquitetura e urbanismo, a construção de Brasília e o nosso petróleo. Demonstram certo gosto pela tecnologia quando «O uso do filtro na fotografia», «As fotografias em cores naturais», «Os novos discos de baixa rotação», «Televisão» e «Como se faz uma revista» explicitam a técnica que se encontra por detrás dessas invenções.

Enfim, *A Vitória Colegial* atenta aos acontecimentos e, não desprezando a cultura humanista, reconhece a força da cultura científica e a prestígio através de suas páginas.

## As escolhas universitárias dos alunos do Colégio Santo Inácio

A proeminência das escolas de Direito, Medicina e Engenharia, quando pensamos sobre os cursos mais procurados pelos filhos das elites brasileiras, era uma realidade. Formavam a tríade dos cursos profissionais superiores que por muito tempo dominaram o panorama do ensino superior no país (CUNHA, 2000).

Também é fato que, dentre esses três cursos, nossas elites preferencialmente escolhiam o curso de Direito para bacharelar-se. Muito porque, até a primeira metade do século XX, o país, eminentemente rural, produzia um tipo de elite que, na maior parte das vezes, encontrava-se em suas terras, plantando café ou cuidando do gado, nas Forças Armadas e/ou ligada à política, cuja «arte» poderia ser bastante aperfeiçoada através dos ensinamentos do curso de Direito (CANEDO, 2003)<sup>7</sup>.

Entretanto, as mudanças ocorridas no país a partir de 1950 transformam essa realidade, e passamos a ter a configuração de outro quadro de opções: o crescimento do interesse pela engenharia e a consolidação de novas carreiras.

Essa afirmação pode ser constatada por meio de *A Vitória Colegial*, que nos permite quantificar os cursos escolhidos pelos alunos do colégio que passaram no vestibular ao longo dos anos 1950. Percebemos que, se o Direito continua sendo um dos cursos mais procurados, já que não se elimina uma tradição de um dia para o outro, a Engenharia torna-se uma alternativa cada vez mais forte, conforme quadro abaixo<sup>8</sup>:

	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1958	1959
Direito	24	20	16	5	14	17	21	15	12
Engenharia	18	5	24	14	21	24	26	16	21
Medicina	4	7	7	13	2	5	5	1	1

Ainda notamos que, junto a essas três preferências, os alunos também escolhem a carreira militar (Escola Naval ou Aeronáutica) e, em menor escala, Economia e Arquitetura, que se consolidam como áreas de interesse, assim como Jornalismo, Filosofia e Ciências Sociais.

«De outro lado, se os números acima demonstram uma leve preferência pela Engenharia, os alunos do Colégio Santo Inácio parecem antecipar essa «queda de braço», abrindo um «debate» a respeito das dificuldades e vantagens tanto de uma formação quanto de outra. Enquanto os do científico enaltecem seu curso, desqualificando as matérias do clássico, estes procuram se defender contra esses ataques:

Fui à secretaria do colégio e pedi a lista dos 15 melhores alunos do curso ginasial que estão no 3º ano colegial. O resultado encontrado foi o seguinte: engenharia (12), clássico (2) e medicina (2). Estranha coincidência a dos melhores alunos preferirem o curso científico («Defendam-se os do científico», 2º científico, *A Vitória Colegial*, abril, 1955, p. 11).

- Então, que curso estão vocês seguindo?
- O clássico, respondemos simplesmente.
- Boa vida, heim? Não querem nada com o estudo. O científico é que é fogo na roupa. Física e química são matérias de amargar!

Infelizmente tais expressões injustas e caluniosas são lançadas aos alunos do clássico» («Com a palavra os clássicos», Lauro B. Silva e Paulo Orlando, 1º clássico, *A Vitória Colegial*, 1955, junho, p. 11).

Essa rixa, ao expressar o preconceito em relação ao clássico, reforça, «de maneira distorcida», as diferenças entre ambas as tradições, assim como expõe uma disputa entre as profissões mais e menos valorizadas do período. Inclusive, expõe a existência de uma hierarquização das disciplinas e das profissões ainda presente em nossas escolas nos dias de hoje.

### Considerações finais

A análise acima nos mostra o quanto a realidade educacional nos anos 1950 encontrava-se em transformação, principalmente quando nos referimos às relações entre a universidade e o ensino secundário das elites. Percebemos a agonia da cultura clássica que até então reinara absoluta no interior dos colégios, principalmente, católicos. Constatamos que a euforia industrializante da década contribui para a emergência de um novo *ethos* escolar que ratifica a relevância da cultura científica para os estudos na época.

Enfim, o Brasil, por meio de seu desenvolvimento econômico, ao produzir uma autoimagem industrial, urbana democrática e tecnologicamente avançada, permite que os futuros universitários do Colégio Santo Inácio projetem também para si novas perspectivas profissionais, não mais calcadas na figura dos velhos bacharéis, mas na de modernos engenheiros e arquitetos que teriam como responsabilidade assumir as novas funções que a nação lhes impunha.

### Referências

- A Vitória Colegial* (1950-1959) – Acervo do Colégio Santo Inácio.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria A. e CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 39-64.
- BENEVIDES, M. Vitória de Mesquita. *O governo Kubitschek. Desenvolvimento econômico e estabilidade política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- CANÊDO, Leticia B. Gestão familiar da escola e aprendizagem das habilidades para o ofício da política. In: NOGUEIRA, M. Alice e ALMEIDA, Ana Maria F. (Orgs.). *A escolarização das elites. Um panorama internacional da Pesquisa*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003, p. 76-100.
- CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane M. Teixeira; FÁRIA FILHO, Luciano M. e VEIGA, C. Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-204.
- DURKHEIM, Emile. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.



- GONDRA, José e SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.
- GOMES, Ângela de Castro. Economia e trabalho no Brasil republicano. In: : GOMES, Ângela de Castro; PANDOLFI, Dulce Chaves e ALBERTI, Verena. (Orgs.). *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/FGV, 2002, p. 216-259.
- LEOPOLDI, Maria Antonieta P. Crescendo em meio à incerteza: a política econômica do governo JK (1956-60). In: GOMES, Ângela de Castro (Orgs.). *O Brasil de JK*. Rio de Janeiro: FGV, 1991, p. 71-99.
- LE GOFF. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 1994.
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria B. e COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.
- SEVCENKO, Nicolau. A capital irradiante: técnica, ritmos e ritos do Rio. In: SEVCENKO, Nicolau (Org.). *História da vida privada no Brasil. República: da Belle Époque à Era do Rádio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, p. 513-619.
- VEIGA, Cynthia Greive. A escola e a República: o estadual e o nacional nas políticas educacionais. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. V. 11, 2011, p. 143-178.
- VIDAL, Diana Gonçalves e ASCOLANI, Adrian. *Reformas educativas no Brasil e na Argentina*. São Paulo: Cortez, 2009.

## Notas:

<sup>1</sup> Chamamos de elite as frações de classe que nos anos 1950 possuíam algum tipo de capital econômico e/ou cultural (BOURDIEU, 2000).

<sup>2</sup> Reforma Capanema (1942).

<sup>3</sup> A Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) entra em funcionamento em 1946; o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) é criado em 1952 e em 1953 é sancionada a lei de criação da Petrobrás.

<sup>4</sup> Nenhum desses órgãos, entretanto, é fundado por JK: CNPQ (Gaspar Dutra) e CAPES (Vargas).

<sup>5</sup> Já em 1948 é criada a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) que justamente tinha como objetivo desenvolver uma ciência nacional.

<sup>6</sup> Publicada desde a década de 1940 por alunos, professores e reitores, numa média de seis exemplares anuais, retrata em seus artigos a vida escolar de seus autores/leitores.

<sup>7</sup> Letícia Bicalho Canêdo (2003) em seu estudo sobre a trajetória escolar de 22 importantes políticos - 11 mineiros e 11 paulistas – que estiveram em atividade entre 1945 e 1964, portanto cursaram a universidade antes de 1950, nos mostra a seguinte matemática: 16 cursaram Direito; 2 Medicina; 2 Economia; 1 Odontologia e 1 Engenharia. Apesar de a Medicina, Engenharia e Direito terem dominado a cena universitária no passado, nada se comparava com a preferência pelo Direito.

<sup>8</sup> O ano de 1957 não aparece na revista.



ESPAÑA  
PORTUGAL

## La educación superior en Iberoamérica en la era de la información y la comunicación (1990-2011)





# LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN LOS NUEVOS GRADOS DE PEDAGOGÍA DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESPAÑOLAS\*

Yasmina Álvarez González

e-mail: yasmina\_ag@hotmail.com

(Universidad La Laguna. España)

Esta comunicación pretende evaluar la situación de la historia de la educación en los nuevos grados de Pedagogía que están siendo implantados en las universidades españolas. Para ello se ha consultado los planes de estudio de todas las universidades públicas españolas que ofrecen este grado y se han tenido en cuenta, todas las asignaturas del grado, tanto de formación básica como obligatorias, troncales y optativas.

## Número de créditos

**Tabla 1. Créditos de historia de la educación en el plan de estudios del Grado de Pedagogía**

Universidad	Créditos	Obligat.
València	21	12
Complutense de Madrid	18	12
Granada	18	12
Barcelona	12	6
La Laguna	12	12
Málaga	12	12
Murcia	12	12
Oviedo	12	12
País Vasco	12 <sup>1</sup>	6
Sevilla	12	12
Salamanca	12	6
UNED	12	12
Girona	9	6
Autònoma de Barcelona	6	6
Burgos	6	6
Illes Balears	6	6
Rovira i Virgili	6 (18) <sup>2</sup>	6
Santiago de Compostela	6	6
MEDIA	10,66	9

La carga lectiva media dedicada a la historia de la educación en los nuevos grados de Pedagogía de las universidades públicas españolas ronda los once créditos. Sin embargo, como muestra la Tabla 1, existen notables diferencias entre las universidades. Ciertamente, la mayoría de las universidades objeto de estudio se acerca mucho a esta media con doce créditos en sus planes de estudios. Se trata de nueve de las 18 universidades analizadas que suponen la mitad del total. No obstante, algunas universidades se sitúan por encima de esta asignación mayoritaria y un grupo importante se coloca a una notable distancia por debajo. Por encima, se encuentran las universidades Complutense de Madrid y de Granada con 18 créditos y la Universitat de València que, con 21 créditos, es la universidad española que más peso confiere a la historia de la educación en su grado. En el otro extremo, cinco universidades (Autònoma de Barcelona, Burgos, Illes Balears, Rovira i Virgili y Santiago de Compostela) otorgan prácticamente la mitad de la media a la historia de la educación con apenas seis créditos. Este grupo de universidades supone un tercio del total. Entre la mayoría de doce y este grupo de seis, aparece la Universitat de Girona con nueve créditos.

Si se atiende a los créditos obligatorios en lugar de a los créditos ofertados, esta variabilidad se reduce drásticamente a dos opciones. La mitad de las universidades establecen doce créditos obligatorios y la otra mitad únicamente seis. Los nueve créditos de media son, por tanto, un mero resultado estadístico que oculta una realidad muy polarizada.

### Número de asignaturas, situación en el plan de estudios y criterios para su delimitación

**Tabla 2.- Universidades con una única asignatura de historia de la educación**

Universidad	Tipo	Nombre	Créd.	Curso
Autònoma de Barcelona	Obligatoria	Teorías e Historia de la Educación.	6	1
Burgos	Básica	Teoría e Historia de la educación	6	1
Universitat de les Illes Balears	Formación Básica	Historia de la educación	6	1
Rovira i Virgili	Formación Básica	Procesos y contextos educativos	6	1
Santiago de Compostela	Obligatoria	Historia de la educación	6	2

Como muestra la Tabla 2, las cinco universidades que otorgan únicamente seis créditos a la historia de la educación lo hacen incluyendo una sola asignatura en su plan de estudios. Todas ellas sitúan esta asignatura en el primer curso de carrera, excepto la Universidad de Santiago de Compostela que la coloca en el segundo. Esta ubicación en el plan de estudios implica que estas universidades han optado por conferir a la historia de la educación un carácter introductorio en la formación de los/as futuros/as pedagogo/as. La inclusión en los nuevos planes de otras materias de formación básica externas al núcleo de contenidos tradicionalmente incluidos en los planes de

Pedagogía amplifica esta secundariedad. No cabe esperar que con esta ubicación y carga lectiva los/as pedagogos/as formados en estos planes consideren a la historia de la educación como un elemento sustancial de su formación, sino simplemente como un complemento introductorio ajeno a sus competencias fundamentales.

Tabla 3. Universidades con dos asignaturas de historia de la educación

Universidad	Tipo	Nombre	Créd.	Curso
Girona	Obligatoria	Historia de la Educación y de la Pedagogía	6	2
	Optativa	Historia de la Educación en Cataluña	3	2,3 y 4
La Laguna	Obligatoria	Historia de la Educación	6	1
	Obligatoria	Actividades de Integración 2: Análisis de los procesos históricos y políticas educativas	6	1
Málaga	Obligatoria	Historia de la Educación	6	1
	Obligatoria	Historia de la educación de la España Contemporánea	6	2
Murcia	Formación básica	Historia de la Educación	6	1
	Obligatoria	Historia de los sistemas educativos contemporánea	6	2
Oviedo	Formación básica	Historia de la Educación	6	1
	Obligatoria	Historia de las Ideas Pedagógicas y del Currículum	6	3
País Vasco	Formación básica	Historia de la Educación	6	1
	Optativa	Educación Contemporánea en Euskal Herria	6	4
Salamanca	Formación básica	Historia de la Educación	6	1
	Optativa	Historia de la educación en España	6	4
Sevilla	Formación básica	Historia de la Educación	6	1
	Obligatoria	Historia de la Educación Contemporánea	6	2
UNED	Formación básica	Historia de la Educación	6	1
	Obligatoria	Historia de la Educación Española	6	2

Como puede constarse en la Tabla 3, la mayoría de las universidades españolas ha intentado paliar esta secundariedad introductorio de la historia de la educación con una segunda asignatura. Las diferencias entre ellas radican en tres cuestiones: el curso en que esta segunda asignatura se coloca, su carácter obligatorio u optativo y el criterio seguido para la delimitación de sus contenidos.

La primera asignatura se ubica en todos los casos en el primer curso, exceptuando en Girona que se ubica en segundo. La segunda ha sido colocada en segundo curso por cuatro de las nueve universidades, en tercero por una y en cuarto por dos. La Universidad de La Laguna es la única universidad española que coloca ambas asignaturas de historia en el mismo curso y además las hace coincidir en el mismo cuatrimestre. En el caso de Girona, esta segunda asignatura puede cursarse en cualquier curso a excepción del primero.



Con respecto al carácter de esta segunda asignatura, la mayoría de las universidades, seis sobre nueve, la ha considerado obligatoria; mientras que tres la ofrecen como optativa.

Finalmente, cabe identificar tres criterios básicos para delimitar los contenidos de la segunda asignatura: temporal, geográfico y temático. Cuatro de las nueve universidades utiliza el criterio temporal para establecer una historia de la educación contemporánea. Se trata de las universidades de La Laguna, Málaga, Murcia y Sevilla. En el caso de La Laguna, aunque el rótulo de esta segunda asignatura pueda inducir a confusión, sus descriptores corresponden plenamente a la historia contemporánea de la educación. Las universidades de Girona, Salamanca y UNED utilizan el criterio geográfico para reservar esta segunda asignatura a la historia de la educación en Cataluña en el primer caso y en España en los dos últimos. La Universidad del País Vasco, por su parte, combina ambos criterios, el temporal y el geográfico, para delimitar su *Educación Contemporánea en Euskal Herria*. Finalmente, la Universidad de Oviedo opta por el criterio temático y centra esta segunda asignatura de carácter histórico en las ideas pedagógicas y el currículo.

**Tabla 4.- Universidades con tres asignaturas de historia de la educación**

Universidad	Tipo	Nombre	Créd.	Curso
Barcelona	Formación Básica	Historia de la Educación	6	1
	Optativa	Historia de la Pedagogía Catalana	3	2
	Optativa	Memoria histórica y educación	3	3
Complutense de Madrid	Formación básica	Historia y Corrientes Internacionales de la Educación y la Cultura.	6	1
	Obligatoria	Historia del Pensamiento Pedagógico	6	4
	Optativa	Historia de la educación de la mujeres	6	3 y 4
Granada	Formación básica	Historia social y cultural de la Educación	6	1
	Formación disciplinar	Historia del Sistema Educativo español y sus instituciones	6	2
	Optativa	Historia de la Educación de las mujeres	6	3

Entre las universidades que ofrecen tres asignaturas de historia de la educación se distinguen claramente dos modelos: las universidades Complutense de Madrid y de Granada, de un lado, y la de Barcelona, de otro. Las dos primeras universidades incluyen 18 créditos de historia de la educación que distribuyen en tres asignaturas de seis créditos. En ambos casos, el carácter de estas asignaturas es el mismo: dos obligatorias y una optativa. Coinciden además estas universidades en el criterio para delimitar la asignatura optativa. Ambas universidades han optado por una asignatura monográfica dedicada al estudio de la historia de la educación de las mujeres. Difieren, sin embargo, en el criterio temático para delimitar los contenidos de la segunda asignatura y en su ubicación. La Universidad Complutense de Madrid dedica esta segunda historia obligatoria al pensamiento pedagógico

(como Oviedo) y sitúa esta asignatura en cuarto. La Universidad de Granada, por su parte, opta por el sistema educativo español y sus instituciones y la ubica en segundo.

La Universitat de Barcelona difiere de estas dos universidades en varios aspectos. El primer lugar, el número de créditos ofertados, sólo 12 en lugar de 18. En segundo lugar, en el establecimiento de dos asignaturas optativas frente a las dos obligatorias de las otras universidades. Por último, difiere también en el utilizado para crear estas asignaturas. De un lado, utiliza el criterio temático para crear introducir una asignatura dedicada a la memoria histórica; de otro, combina los criterios temático y geográfico para delimitar una historia de la pedagogía catalana.

Tabla 5.- Universidades con cuatro asignaturas de historia de la educación

Universidad	Tipo	Nombre	Créd.	Curso
València	Formación básica	Fundamentos Históricos de la Educación	6	1
	Obligatoria	Historia de la educación en España	6	3
	Optativa	Historia de la educación de las mujeres	4,5	4
	Optativa	Historia política de la educación	4,5	4

Finalmente, la Universitat de València se sitúa a la cabeza de las universidades españolas no sólo por el número de créditos dedicados a historia de la educación (21), sino también por su distribución en 4 asignaturas. Para la delimitación de la segunda asignatura obligatoria esta universidad se decanta por el criterio geográfico, como Granada, País Vasco, UNED y Salamanca. Estas dos asignaturas obligatorias se ven complementadas con dos asignaturas optativas: una historia de la educación de las mujeres y una historia política de la educación. Coincide, por tanto, con Granada y Complutense de Madrid en la perspectiva de género para crear la tercera asignatura y añade una perspectiva única (la política) para la cuarta.

## Resumen

Cinco universidades españolas, el 27,7%, ofrecen únicamente seis créditos de historia de la educación en sus planes de estudios de Pedagogía. (Autónoma de Barcelona, Burgos, Illes Balears, Rovira i Virgili y Santiago de Compostela)

Nueve universidades, el 50%, ofrecen doce créditos (Barcelona, La Laguna, Málaga, Murcia, Oviedo, País Vasco, Salamanca, Sevilla y UNED)

Sólo tres universidades ofrecen más de doce créditos: Granada y Madrid con 18 y Valencia con 21 créditos.

Las universidades que sólo ofrecen seis créditos incluyen en su plan de estudios una única asignatura que se sitúa en primero, con la excepción de la Universidad de Santiago de Compostela que la coloca en segundo.

Las universidades que ofrecen doce créditos lo hacen con dos asignaturas, mayoritariamente obligatorias, con la excepción de Barcelona, País Vasco y Salamanca que incluyen una o varias optativas.

La Universidad Complutense de Madrid y la de Granada ofrecen 18 créditos en tres asignaturas: dos obligatorias y una optativa

La Universitat de València se sitúa en la cabeza de las universidades españolas tanto por número de créditos de historia de la educación ofrecidos (21) como por asignaturas: dos obligatorias y dos optativas.

A pesar de esta variabilidad en la oferta, las universidades españolas se dividen únicamente en dos grupos con respecto a los créditos obligatorios. La mitad establece doce, la otra mitad sólo seis.

El criterio seguido para la delimitación de la segunda asignatura es:

\* temporal las universidades de La Laguna, Málaga, Murcia y Sevilla, dando lugar a historias contemporáneas de la educación

\* geográfico en Girona, Granada, País Vasco, Salamanca, UNED y Valencia, dando lugar a historias de la educación en España y de Cataluña en Girona y Euskal Herria en el País Vasco.

\* temático en Barcelona, Complutense de Madrid y Oviedo, dando lugar a asignaturas de historia del pensamiento pedagógico.

Sólo tres universidades (Complutense de Madrid, Granada y València) ofrecen una asignatura diseñada desde la perspectiva de género.

## Conclusiones

El análisis de la historia de la educación en los nuevos planes de los grados de Pedagogía en las universidades españolas revela dos fenómenos cuanto menos inquietantes.

En primer lugar, en lo que refiere a los contenidos históricos, los nuevos planes de Pedagogía parecen situarse en sintonía con la reducción generalizada de las asignaturas de género tras la reforma. La incorporación de la perspectiva de género que se produjo en la mayoría de las carreras universitarias desde principios de los noventa parece haberse truncado de manera radical sin que la creación de centros o institutos de estudios de género en la mayoría de las universidades haya conseguido evitar el proceso. En el ámbito de la historia de la educación puede constatar que sólo ha sobrevivido una asignatura histórica con perspectiva de género en tres universidades españolas. Esta constatación llama la atención sobre la necesidad de, cuanto menos, preservar una cierta perspectiva de género en las asignaturas generales.

En el segundo lugar, los nuevos grados de Pedagogía parecen constituir un paso más en el proceso (inexorable?) de desaparición de la historia de la

educación de la formación de pedagogos/as. Tras haber sido históricamente una materia central en su formación, la historia de la educación parece quedar relegada a una episódica formación introductoria. En este sentido, cabe subrayar que en la mitad de las universidades españolas la historia de la educación apenas supone el 5% de la carga formativa total. Esta carga mínima parece responder a la existencia de un profesorado fijo especialista en historia de la educación al que resultaba necesario dejar algún espacio en los nuevos planes. Una reducción por debajo de los seis créditos supondría compartir asignaturas con otras especialidades.

La situación no es mucho más esperanzadora en la otra mitad de universidades que establece una obligatoriedad de doce créditos. La ubicación mayoritaria de este 10% de historia en la formación total no cuestiona la secundariedad introductoria de la historia de la educación para el/la pedagogo/a. Más bien parece mostrar una capacidad o habilidad de negociación superior del profesorado especialista en estas universidades. Únicamente, en las universidades Complutense de Madrid, de Granada y de València la historia de la educación aparece como un ámbito consolidado en la formación del/la pedagogo/a, y no tanto por el número de créditos, sino por la existencia de asignaturas históricas en los últimos cursos de carrera que, aunque optativas, rompen con la idea del carácter introductorio y apuntan a la consideración de la historia de la educación como una línea de investigación solvente y con credibilidad en las facultades de educación.

## Fuentes

Universidad de La Laguna:

<http://www.boe.es/boe/dias/2011/04/22/pdfs/BOE-A-2011-7255.pdf>

Universidad de Oviedo:

<http://www.boe.es/boe/dias/2011/07/12/pdfs/BOE-A-2011-12064.pdf>

Universidad Rovira i Virgili:

<http://www.boe.es/boe/dias/2011/08/11/pdfs/BOE-A-2011-13769.pdf>

Universidad de las Illes Balears:

<http://www.boe.es/boe/dias/2010/07/19/pdfs/BOE-A-2010-11584.pdf>

Universidad de Granada:

<http://www.boe.es/boe/dias/2011/05/30/pdfs/BOE-A-2011-9420.pdf>

Universidad Complutense de Madrid:

<http://www.boe.es/boe/dias/2010/06/29/pdfs/BOE-A-2010-10382.pdf>

- Universidad de Murcia:  
<http://www.boe.es/boe/dias/2010/07/15/pdfs/BOE-A-2010-11341.pdf>
- Universidad del País Vasco:  
<http://www.boe.es/boe/dias/2011/02/04/pdfs/BOE-A-2011-2198.pdf>
- Universidad de Santiago de Compostela:  
<http://www.boe.es/boe/dias/2010/03/05/pdfs/BOE-A-2010-3687.pdf>
- UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia):  
<http://www.boe.es/boe/dias/2011/10/17/pdfs/BOE-A-2011-16344.pdf>
- Universidad de Salamanca:  
<http://www.boe.es/boe/dias/2011/05/19/pdfs/BOE-A-2011-8775.pdf>
- Universidad de Valencia:  
<http://www.boe.es/boe/dias/2011/12/30/pdfs/BOE-A-2011-20632.pdf>
- Universidad de Burgos:  
<http://www.boe.es/boe/dias/2011/03/07/pdfs/BOE-A-2011-4280.pdf>
- Universidad Autónoma de Barcelona: <http://www.uab.es/servlet/Satellite/estudiar/todos-los-estudios/informacion-general/pedagogia-grado-eees-1099409747826.html?param1=1228291018203&param10=4>
- Universidad de Barcelona:  
[http://www.ub.edu/web/ub/es/estudis/oferta\\_formativa/graus/fitxa/P/G1029/index.html](http://www.ub.edu/web/ub/es/estudis/oferta_formativa/graus/fitxa/P/G1029/index.html)
- Universidad de Girona:  
<http://www.udg.edu/tabid/16009/default.aspx?ap=25&ID=3101G0510&language=es-ES>
- Universidad de Málaga: <http://www.uma.es/ordenac/docs/OfertaPlanesGR/PGRPedagogia.pdf>
- Universidad de Sevilla: [http://www.us.es/estudios/grados/plan\\_174?p=7](http://www.us.es/estudios/grados/plan_174?p=7);  
<http://www.guiainiversidades.uji.es/base/>; <https://www.educacion.gob.es/notasdecorte/jsp/compBdDo.do>

### Notas:

<sup>\*</sup> Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación I+D+I FFI2009-09483, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Así como por la Beca Cajacanarias para posgraduados de la Universidad de La Laguna.

<sup>1</sup> Como se verá en las tablas siguientes, la Universidad del País Vasco incluye en su plan de estudios una asignatura optativa denominada *Educación Contemporánea en Euskal Herria*. En esta comunicación, esta asignatura se ha considerado de historia de la educación, aunque no ha sido posible acceder a su guía didáctica, pues todavía no se imparte.

<sup>2</sup> Esta universidad incluye en su plan de estudios una asignatura denominada *Procesos y contextos educativos*, en la que la historia de la educación se combina con otros contenidos. Del análisis de su guía docente parece deducirse que el número de créditos correspondientes a contenidos históricos rondaría los seis créditos.



## **A PESQUISA NO PROCESSO FORMATIVO: UNIVERSIDADE BRASILEIRA NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO**

**Vera Lucia Alves Breglia**

e-mail: vbreglia@domain.com.br

(Universidade Federal Fluminense. Brasil)

### **As motivações, o objeto e os objetivos**

Este texto tem como objeto a pesquisa como parte do processo formativo<sup>1</sup>. Os objetivos são identificar o conceito de formação gerado por um modelo e articula ensino com pesquisa, aqui representado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) As motivações têm sua origem no exercício da docência. Percebi algumas dificuldades apresentadas pelos alunos relacionadas a questões estruturais. Isto é, pareceu-me ver um processo formativo deficiente calcado em um modelo de ensino que avalio como inapropriado, uma vez que, não são observadas como resultado natural do processo, ações que permitam a assimilação adequada de informações para a geração de novos conhecimentos, o que compromete o rendimento/aproveitamento dos alunos.

Contudo, a motivação não ficou exclusivamente ancorada num aspecto da minha atuação profissional, mas estendeu-se às questões que, no contexto das sociedades modernas, afetam o sistema educacional. Percebe-se uma forte demanda por tecnologia, por inovações que dependem dos avanços do conhecimento que, cada vez mais, se reveste de um caráter multidisciplinar; emerge a necessidade de investimento em recursos humanos, em educação e em tecnologia. É nessa perspectiva que se coloca a necessidade da Sociedade da Informação constituir-se em uma Sociedade Aprendiz, uma vez que, «a mera disponibilização crescente de informação não basta para caracterizar uma sociedade da informação. O mais importante é o desencadeamento de um vasto e continuado processo de aprendizagem» (ASSMAN,2000, p.9).

A Universidade - um dos componentes do sistema educacional - recebe os ecos das mudanças e tem que repensar uma das suas principais funções: a formação de quadros para atuar socialmente. A educação de terceiro grau e, em especial a graduação, tem sido alvo de críticas, mas vem buscando um



ponto de equilíbrio entre as demandas do mundo do trabalho e uma formação de caráter humanista. Para atingir esse estágio, é necessário que se busquem meios e métodos, que sejam revisadas as metodologias tradicionais de ensino, que se identifiquem os instrumentos de que a Universidade dispõe e pode colocar em prática, para qualificar os processos de formativos em todos os níveis. Nesse horizonte, uma das possibilidades mais valorizadas tem sido fazer da graduação um espaço de produção e reconstrução de conhecimento mediante a prática da pesquisa. A suposição é de que por essa via vai se dar ao aluno uma formação que o leve a se individualizar, a pensar criticamente, a gerar novos conhecimentos, sob novas formas de trabalho.

Não se podem perder de vista as relações que hoje se estabelecem entre sistema educativo e processo produtivo; o contexto político e econômico em que se inscrevem, e as mudanças no mundo do trabalho, resultam em exigência de maior qualificação do trabalhador. Alguns autores como Arruda, Marteleto e Souza (2000, p.19) afirmam que a ampliação dos requisitos profissionais abrange as qualificações formais e também as capacitações tácitas. Além disso, a criatividade, a interatividade, a flexibilidade e o aprendizado contínuo, são considerados como parte importante dos requisitos. Um aspecto que se destaca é a necessidade de que esse profissional transfira para o trabalho sua vivência pessoal ou sociocultural.

Embora essas preocupações sejam mais próprias das organizações empresariais, pode-se fazer uma analogia com o ambiente acadêmico, já que o cenário em que se operam as mudanças é comum. Para Kobashi (1997, p.43-44), o «aspecto mais importante a ser considerado na formação é a capacidade de resposta às mudanças, isto é, preparar os alunos para um desempenho multifuncional, face à variedade de situações colocadas pelo mundo do trabalho, muitas delas imprevisíveis».

Mais uma vez, a Universidade está diante de um impasse. De um lado, não está a salvo da crise que afeta as instituições, resultado dos processos que surgem e fundamentam a organização da sociedade moderna e estabelecem um desenho do meio ambiente, que adquire contornos de ordem econômico-ideológica, com evidente repercussão na sociedade civil e suas instituições. Por outro lado, se vê apegada à tradição que a reconhece como local por excelência de reflexão, de pensar criticamente, de produção e socialização do conhecimento, com ritmo próprio. Essas características e o impasse que daí advém têm sido alvos da atenção de alguns autores.

É a ameaça aos princípios tão caros à Universidade-Instituição que faz emergir alguns posicionamentos. Um deles parte de Santos, (1996, p.25) que, a exemplo do meio ambiente, vê a Universidade dividida, fragmentada. A Universidade reparte-se entre atender aos projetos – que demandam soluções práticas, técnicas e imediatistas, mas que rendem divisas e redundam em gestões técnicas e racionalizadoras – e se manter como espaço de reflexão; atacada pelo cientificismo corre o risco de sofrer duas perdas irrepará-

veis: a da criatividade e a da originalidade; a pesquisa torna-se espasmódica e rentável. Essa é sem dúvida uma ameaça que ao pairar sobre a Universidade, também compromete o pensamento aí gerado – a produção do próprio conhecimento.

É também a alteração de ritmo que preocupa Chauí (1993), que identifica na Universidade duas vocações: a científica e a política. No foco dos pressupostos históricos, filosóficos, antropológicos e sociológicos dessas vocações, são feitas relações entre saber e poder, analisada a questão da compatibilidade entre as duas vocações e os impasses provocados na Universidade. Com relação aos impasses, a autora refere-se à precariedade da profissionalização, à desqualificação da mão de obra como fenômeno mundial, e aos equívocos que a Universidade vem cometendo nos processos de avaliação de suas atividades e realizações.

Em outro momento, Santos (1995) considera que a Universidade hoje se encontra duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado sem, contudo, estar preparada para se defrontar com os desafios, tanto mais que estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares. Esse despreparo é atribuído mais à estrutura do que à conjuntura, haja vista que a perenidade da instituição universitária, sobretudo no mundo ocidental, está associada à rigidez funcional, à relativa impermeabilidade a pressões externas, enfim, à aversão à mudança. Esse autor considera que, no domínio do ensino, os objetivos da educação geral e da preparação cultural colidem, no interior da mesma instituição, com os da formação profissional ou da educação especializada, uma contradição detectável na formulação dos planos de estudo da graduação e entre esta e a pós-graduação. Assim, o que se observa é que «qualquer destas contradições e quaisquer outras facilmente imagináveis, criam pontos de tensão, tanto no relacionamento das universidades com o Estado e a sociedade, quanto no interior das próprias universidades enquanto instituições e organizações» (SANTOS, 1995, p.187).

Identifico no raciocínio dos que trabalharam a interseção formação/universidade/mundo do trabalho, um fio condutor: atentos às questões conjunturais, percebem a dificuldade da Universidade em enfrentar as pressões e promover uma reestruturação interna que suavize as tensões, sem abalar os princípios que a sustentam. Do discurso pedagógico pretende-se que não se revista de um caráter puramente instrumentalista, que atribuiria como único alvo para Educação formar espíritos ágeis e personalidades adaptáveis, capazes de respostas flexíveis. Outro ponto a anotar é a perda da criatividade, da reflexão, da originalidade e da descoberta do novo, o que resultaria numa produção de conhecimento empobrecida, e afetaria um dos pilares de sustentação da Universidade – a pesquisa.

É significativo que essas questões estejam colocadas em um momento em que as mudanças no estatuto do conhecimento e da informação «são atribuídas a suas novas relações com a economia e com as tecnologias ditas tec-

nologias intelectuais» (GOMÉZ, 1995, p.78). Nesse contexto em que o conhecimento supera os outros valores de produção (a terra, o capital), algumas categorias são amplamente utilizadas para analisar as questões conjunturais. Assim, capital intelectual, sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem, junto com globalização e neoliberalismo vão se constituir nas palavras-chave do momento.

### **A universidade de pesquisa: surgimento e consolidação**

No Brasil, o fato singular de a Universidade só ter se instituído no século XX impôs um contorno diferenciado ao sistema educativo, e em especial ao sistema de ensino superior. A resistência à ideia de universidade atravessou todo o Império e chegou à República. Toda a argumentação construída nesse sentido teve como modelo a universidade medieval, e não a universidade do século XIX – a universidade moderna.

Na década de 1920, configurou-se um cenário sócio-político propício à instalação da primeira universidade brasileira. Embora o tratamento dado ao ensino superior tenha sido menos expressivo em relação aos outros segmentos do sistema educativo (escola primária, secundária e normal), é nesse contexto que surge em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro, resultado do agrupamento de três institutos de ensino superior (Medicina, Direito e Escola Politécnica). Na realidade, essa estrutura atendia mais a interesses administrativos, e manteve a tradição de ensino superior profissional utilitário, destinado a habilitar para o exercício da profissão.

Só na década de 1930, o Brasil vai experimentar um outro modelo de universidade (universidade moderna), que pretendia romper com a concepção de ensino superior até então vigente no país; esse modelo contemplava o ensino e a pesquisa em todos os campos do saber e ganhou forma na criação de duas universidades: a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e a Universidade do Distrito Federal (UDF) criada por Anísio Teixeira em 1935, no Rio de Janeiro.

Para Anísio Teixeira a ideia de universidade implicava na construção da cultura expressiva das sociedades contemporâneas, com base científica e tecnológica, responsável pela formação de um novo intelectual, a quem caberia exercer a direção da sociedade. A ideia de universidade também estava ligada à reconstrução do país que, na concepção de seu mentor, se daria pela via da mentalidade científica, ou seja, a aplicação do método científico a todos os setores da vida nacional e da generalização do estilo de vida democrático: ciência e democracia seriam, portanto, os pilares desse processo.

A UDF foi instituída em 4 de abril de 1935. Em «um período em que a tradição brasileira de ensino superior se baseava mais no ‘ensino profissional de caráter utilitário’ a instituição da UDF iria redirecionar esse ensino

para a preocupação com a ciência básica e para um saber de aplicação não imediata» (FÁVERO, 2009, p.28).

A estrutura da UDF compunha-se de escolas, entre elas Escola de Educação considerada por Lopes (2009, p.62) como eixo integrador da UDF. Era o espaço de formação professores para a escola primária e promovia a formação pedagógica de professores secundários que faziam estudos especializados nas demais escolas da Universidade. A autora citada traz à tona um aspecto das concepções de Anísio sobre o curso de formação de professores, plasmadas em duas ideias: «a do professor-pesquisador que reflete sobre sua própria prática, bem como a da pesquisa aplicada, fazendo das ciências a base de reflexão e a alavanca para mudanças que deveriam ocorrer no campo educacional».

Apesar de sua concepção idealista (ou talvez por causa disso) a Universidade do Distrito Federal teve vida curta. É evidente, que esse modelo não se alinhava ao pensamento dos formuladores das políticas educacionais já na vigência do Governo Provisório. Com a instauração do Estado Novo em 1937, as questões políticas e ideológicas tomaram a cena; UDF teve sua estrutura desmantelada, foi extinta em 1939 e incorporada à Universidade do Brasil. Entendo que, o modelo de formação docente desenvolvido pela UDF estava «fora de lugar», «fora da ordem»<sup>2</sup>. Porém, ficou o legado. Fávero (2009, p.40) considera que, a UDF, «passadas sete décadas de sua extinção constituiu uma proposta das mais fecundas em termos de experiência universitária brasileira, oferecendo elementos para refletir, ainda hoje, sobre o papel e contribuição das instituições universitárias para o país». Certamente, a iniciação científica hoje, destaca-se entre muitas contribuições das instituições universitárias.

## De dentro do modelo – origem e base conceitual

Em setembro de 1990, o presidente do CNPq atendeu à decisão tomada na 37ª reunião do Conselho Deliberativo e resolveu normalizar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Entre os objetivos gerais do PIBIC figuravam o de contribuir de forma decisiva na redução do tempo médio de titulação de mestres e doutores, e o de contribuir na próxima década para diminuir as disparidades regionais quanto à distribuição da competência científica no território brasileiro. Sua estrutura previa a existência de um Comitê Local, um Comitê Externo e um Coordenador do PIBIC nas instituições, todos com atribuições específicas devidamente estipuladas. No planejamento original, constavam dois processos inerentes ao funcionamento do PIBIC: o de seleção e o de avaliação.

Há dois pontos que merecem destaque por serem constantes nos «documentos oficiais»: a visibilidade do PIBIC como incentivo à formação e como instrumento capaz de possibilitar a continuidade dessa formação, e res-

ponsável pela geração de formandos com nova mentalidade. O outro ponto é o privilégio dado pelo PIBIC aos chamados bons alunos ou estudantes de graduação potencialmente mais promissores. Além disso, iniciação científica é definida como instrumento de formação, e o PIBIC como incentivo e como instrumento capaz de gerar formandos com nova mentalidade. Essa última assertiva levou-me a inferir que a pesquisa pode ter uma função pedagógica no ensino de graduação. Mas, faltava identificar que significado é atribuído à «formação» no modelo ensino/pesquisa que, se posto em prática, seria capaz de singularizar a ação pedagógica, qualificar o ensino de graduação e alterar a mentalidade dos formandos. Para atingir esse objetivo, a metodologia utilizada contemplou busca de pistas, de indicadores que possibilitassem entender a construção do conceito de «formação»<sup>4</sup> com o qual o PIBIC trabalha. A análise dos documentos oficiais foi o ponto de partida. Também foram analisados textos que não foram produzidos a partir de uma demanda, mas da necessidade de seus autores de socializar experiências com a iniciação científica. As considerações a seguir, refletem o resultado da análise.

Da análise emergiram algumas questões comuns. Por exemplo, identidade híbrida do PIBIC, a que foi atribuída uma dupla causa: a dificuldade do CNPq em apropriar-se do Programa além da manutenção de cotas e, das instituições em apropriarem-se de um Programa que consideram do CNPq, uma vez que, sua fisionomia identifica-se com ele. A constatação de uma indefinição na fisionomia do PIBIC desde a sua criação, leva a supor a existência de uma indefinição conceitual, que abrange a necessidade de uma definição mais clara da noção de iniciação científica e, conseqüentemente, da bolsa PIBIC, o que coloca em dúvida a caracterização do Programa como «programa de formação». Essa questão reforça uma inconsistência conceitual da categoria formação. Mas também se pode levantar outra hipótese: a de que a indefinição da identidade do PIBIC está relacionada à sua forma de inserção nas ações do CNPq.

Há outras questões significativas para compor o quadro conceitual. Uma delas é a reafirmação da importância do PIBIC como elemento constituinte da formação dos alunos. Além de introduzi-los na prática da pesquisa científica, os objetivos do Programa contemplam o estímulo à formação de equipes de pesquisa, e servem de mecanismo de motivação para que os alunos de graduação se interessem pelos estudos de pós-graduação. Pode-se inferir que a formação dos alunos não se apóia essencialmente na pesquisa, mas na pesquisa como parte integrante da cultura das instituições, resultado de um planejamento que inclui a formulação de políticas de pesquisa. É esse o caminho que o PIBIC poderá percorrer, com vistas a assumir sua parcela de diferença nas ações do CNPq, construir uma identidade própria, e configurar-se em um programa de formação. Também seria esse o caminho para que se tornassem concretas as propostas de que as bolsas de iniciação científica assumissem um papel pedagógico e os orientadores o papel de agentes formadores.

A efetiva incorporação da pesquisa ao ensino cujo resultado seria a possibilidade de implantar uma reforma na graduação é outra questão que merece apreciação. Apesar de mantidos os propósitos do PIBIC, de colocar os alunos da graduação em contato com a pesquisa, permanece uma lacuna na formação dos graduandos; são poucos os alunos que tem incorporada à sua formação profissional a vivência do processo de produção do conhecimento. Se a relação ensino e pesquisa não pode ser considerada (e não é) dada, natural e mecânica, a mudança vai na direção de que essa relação precisa ser construída, trabalhada. Uma possibilidade seria o desenvolvimento de ações voltadas para a incorporação da pesquisa às disciplinas, na função de suporte pedagógico. Essa questão tem sido alvo da atenção de alguns autores que deixam perceber outras possibilidades de olhar a iniciação científica e observar sua repercussão nos ambientes em que é praticada. Em um dos textos trabalhados, uma referência direta ao PIBIC evidenciou a extrema importância da via de mão dupla entre ensino e pesquisa, que tem como resultado a produção novos saberes, e revela a face criativa daqueles que se iniciam na pesquisa «rompendo dessa forma, com a antiga concepção do ensino circunscrita a sala de aula» (GOMES, 1995, p.5). É também nessa direção que caminha Barreira (1995) ao propor estratégias para romper com o clima de desinteresse e passividade reinante em sala de aula, e estabelecer uma relação entre aprendizagem e produção do conhecimento, de maneira que o aluno passivo/aprendiz se transforme no aluno ativo/ produtor de conhecimento. Isso seria possível mediante o que chama de pesquisa/treinamento/ investigação preparada estrategicamente para possibilitar ao aluno sua incursão em todas as etapas da pesquisa. Sugere que a pesquisa deva ser trazida para a sala de aula e, simultaneamente, continuar a aula através da pesquisa.

O dimensionamento da iniciação científica como processo que extrapola os limites da formação acadêmica a identifica como um aspecto fundamental também para a formação profissional. Há um pressuposto de que essa preocupação passaria a ser gradualmente refletida nos planos curriculares dos cursos, com a previsão de um espaço mais efetivo para tais atividades (LEITE, 1996, p.6). Na medida em que se amplie o espaço para atividades que envolvam pesquisa, já se pode pensar na superação da fragmentação das especificidades disciplinares, cujo resultado é uma relação de interdependência entre teoria e prática. Também amadurece a idéia de que não deve ser privilégio da formação dos pesquisadores um processo de aprendizagem que envolva um conjunto de ações e reflexões interligadas. Por outro lado, abre-se uma possibilidade de romper com a estrutura cristalizada que caracteriza parte significativa dos cursos de formação, em que o ensino reprodutivo e pouco reflexivo redundava em uma defasagem com as práticas profissionais. O eixo teoria/prática constitui-se em característica da formação via iniciação científica. Os estudos orgânicos (teoria + prática) que têm suas atividades voltadas para a pesquisa, são pontos de ancoragem para que se iniciem algumas modificações nos ambientes de graduação. É a possibilidade de uma formação centrada numa estratégia geral de base, ao contrário de uma receita

de fazeres prescritos. É a chance de o professor levar para a sala de aula outras práticas que em nada se assemelham ao ensino repetitivo cujos conteúdos acumulados são apresentados como verdade absoluta; o seu contrário é a idéia de que o conhecimento está em constante formação e que o seu estado é inacabado.

Em resumo, a partir da socialização das múltiplas experiências desenvolvidas no exercício das ações formadoras, é identificável no PIBIC o desenho de um programa capaz de reverter a ruptura entre graduação, ensino, pesquisa. Além disso, ficou claro que a iniciação científica pode se constituir em um processo inclusivo de formação de recursos humanos, e perder seu caráter de exclusividade no que se refere à formação de pesquisadores. Essa afirmativa tem base na concepção pedagógica subjacente à iniciação científica, cujas ações estão consoantes com a ideia de Universidade como espaço de formação de profissionais, e comprometida com a produção, transmissão e difusão do conhecimento, essenciais para o encontro de respostas aos desafios sociais, que unem teoria e prática.

Merece destaque, a importância do PIBIC na construção de uma via de mão dupla entre ensino e pesquisa, que vai além de estabelecer entre eles uma relação de interdependência: também aporta um novo significado ao ensino de graduação, ao visualizar a sala de aula como mais um espaço de construção de conhecimento. Serve também para rever alguns conceitos antes estabelecidos, que reconhecem nos programas de iniciação científica uma proposta estratégica que, sem tirar o aluno dos estudos de formação geral, complementa e individualiza a formação. Também confere importância ao papel dos professores orientadores como agentes formadores e, mais, destaca a necessidade de sua capacitação para operar as mudanças. Esses aspectos estabelecem uma diferença na formação pela via da iniciação científica, personalizam o PIBIC entre as ações do CNPq na qualidade de programa de formação.

Terminada a análise, foi a organicidade das ações formadoras que caracteriza o processo de formação da iniciação científica, e inclui elementos diferenciadores que permitiu delinear respostas à questão-chave: identificar que significado é atribuído à «formação» no modelo ensino/pesquisa. Revelou-se um conceito de formação que remete às raízes etimológicas da categoria formação; o ato ou efeito de formar significa constituir um caráter, uma personalidade, uma mentalidade ou um conhecimento profissional. Esse sentido de construção está presente nas expectativas colocadas na iniciação científica, seja pelos formadores, seja pelos formuladores do modelo. Nas apreciações de discussões sobre a iniciação científica, o uso das categorias «ação», «inovação», «transformação» aliadas a outras como «crítica», «consciência», «autonomia», dá ao processo uma dinâmica e aponta numa direção: a ampliação do conceito de formação, relacionado ao compromisso da Universidade na formação de uma força de trabalho adequadamente educada, via de integração dos países como o Brasil, no quadro de desenvolvimento.

Essa particularidade dá ensejo a que se agreguem à iniciação científica outras possibilidades a exemplo da capacitação voltada exclusivamente para o exercício da vida acadêmica. Além da planejada capacitação para o exercício da vida acadêmica e do PIBIC ter se tornado, na prática, um instrumento de formação profissional, incidiram no processo de formação na iniciação científica outros elementos indicativos de que a formulação de qualquer política vai ter que estar sintonizada com as demandas sociais. Porém, a produção dos resultados exige uma reflexão sobre a necessidade de um estudo futuro que transcenda o contexto do PIBIC e que inclua uma revisão da organização estrutural do ambiente de sua implantação: a própria Universidade. Isso porque, o discurso pedagógico da universidade, destacando uma ação integrada e multidisciplinar, normalmente não se confirma na prática.

### **Fecho: o que falta acrescentar**

Não deixa de ser relevante o fato de que os anos 90 tenham sido rotulados como a Década da Iniciação Científica, quando em cinco anos o CNPq concedeu mais de 65% do total de bolsas de Iniciação Científica distribuídas em seus 45 anos. Apesar de ser um dado, não há dúvidas de que a iniciação científica qualifica o processo formativo. No entanto, a síntese feita acima, é um demonstrativo que ainda temos muito que avançar.

Hoje, a educação está ao mesmo tempo vinculada ao mundo do trabalho e às práticas sociais. É aí que se colocam as primeiras dificuldades; há necessidade de repensar o trabalho pedagógico, buscar novos instrumentos e outras metodologias, uma vez que a Escola tem que ser simultaneamente universal e particular, tanto para formar indivíduos para o mundo do trabalho (cada vez mais universal) e manter a sua individualidade, quanto para difundir a cultura hegemônica e preservar as peculiaridades de cada cultura particular. Também são colocadas exigências com relação às habilidades e competências. A chegada ao mundo do trabalho em igualdade de condições, vai passar pela capacidade de gerir e processar informações, de dominar a tecnologia, de comunicar-se bem, de tomar decisões e resolver problemas. Essa nova realidade produtiva traz expectativa de desempenho que interfere nas habilidades cognitivas, que não estarão mais atreladas às formas clássicas da especialização e treinamento profissional específico: será privilegiada a agilidade de raciocínio mental e formal.

Trazidas para o contexto da universidade brasileira, essas demandas têm que ser pensadas com relação à tradição, ou seja, maneira como se moldou a educação superior no país, caracterizada por uma ambigüidade: a divisão entre cultura acadêmica e cultura profissional, geradora da bipartição na formação na graduação em formação acadêmica e profissional. Nos ambientes de graduação o modelo que alia pesquisa e ensino, vem ocupando espaço nas discussões mais recentes e já é parte dos planos e propostas de forma



naturalizada, como se não tivesse um contexto: a trajetória da universidade brasileira e a forma como têm sido modelados os processos formativos.

No estudo que realizei um dos resultados apontou que professores envolvidos com a iniciação científica estabelecem uma diferença entre o espaço da sala de aula e o espaço da pesquisa, o que indica que ainda permanece uma visão tão antiga quanto distorcida: a graduação continua ocupando no sistema de ensino superior, um espaço de reprodução e não de produção de conhecimentos. O espaço da pesquisa é muito mais valorizado e altera o comportamento dos professores na elaboração das rotinas, na relação com os alunos, no investimento que é feito. Ficou claro que a sala de aula não é vista como um espaço de trabalhar o conhecimento com o objetivo de criar nos alunos um espírito de investigação. Esse resultado leva de novo a dialogar com a teoria e se remeter aos planos de pós-graduação que, apesar das sempre renovadas propostas de gerar recursos para a graduação vem, na realidade, reforçando a duplicação do sistema universitário brasileiro e divorciando a capacitação docente da formação de pesquisadores. O resultado é a escolarização da graduação, tida como ensino de segunda classe, do qual muitos professores não gostam de participar. De qualquer forma, pode constatar a instauração de uma nova cultura acadêmica: existe um cotidiano feito de relações intensas, permanentes, de trocas entre alunos e professores, cujo resultado é a formação de sujeitos com competência para dar uma dimensão ampla aos problemas sociais e políticos da nossa cultura. No entanto, esse é um privilégio de poucos e ainda está pendente uma mudança na estrutura para que práticas seletivas se transformem em práticas hegemônicas.

### Referências bibliográficas<sup>5</sup>

- ASSMAN, h. «A metamorfose do aprender na sociedade da informação»  
Ci.Inf. v.29., n.2 (2000), p. 9-15.
- ARRUDA, m.c., MARTELETO, r.; SOUZA, d. «Educação, trabalho e delineamento de novos perfis profissionais: o bibliotecário em questão».  
Ci.Inf.. v.29, n.3, (2000), p.14-24.
- KOBASHI, n.. «Formação do profissional da informação: o projeto pedagógico da Eca-USP» . In: Seminário de estudos de informação, 1. 1997. p. 25-31.
- SANTOS, b. Da ideia da universidade à universidade das idéias.  
In: \_\_\_\_\_ *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*.  
São Paulo: Cortez, p. 187-123.
- CHAUÍ, m. «Vocação política e vocação científica». Ed.Bras. v.15. n.31 (1993),  
p.11-26.
- GÓMEZ. m. n «A informação:dos estoques às redes. Ci.Inf., v.24, n.1, (1995),  
p.77-83.

- LOPES, s. A Escola de Educação como eixo integrador da UDF. In: Fávero, m. l.; LOPES, s.(Orgs.) *A Universidade do Distrito Federal (1935-1939): um projeto além de seu tempo*. Brasília: LIBER, 2009. p. 45-67.
- FÁVERO, m. l. A UDF: uma proposta alternativa de universidade. In: LOPES, s.(Orgs.) *A Universidade do Distrito Federal (1935-1939): um projeto além de seu tempo*. Brasília: LIBER, 2009. p. 13-44..
- GOMES, p. Apresentação. In: SANTANA, m. b. a.; PALATINIK, M.(Coords.). *Perfil da iniciação científica na Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995. p. 5-8.
- BARREIRA, c.O lugar da pesquisa na graduação. In: Pessanh, E., e.; VILLAS BÓAS, G.(Orgs.) *Ensino e pesquisa na graduação*. Rio de Janeiro: J.C., 1995. p. 227-231.
- LEITE, S.. Desafios para a pesquisa sobre iniciação científica em Psicologia. In: BOMFIM, e.(Org.). *Formações em Psicologia:pós-graduação e graduação*. Belo Horizonte :UFMG, 1996. p. 117-127.

#### Notas:

<sup>1</sup> O texto é um extrato da minha tese de doutorado A formação na graduação: contribuições, impactos e repercussões do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Orientadora Profa.Dra. Ana Waleska P.C.Mendonça..Departamento de Educação - PUC/RJ.

<sup>2</sup> LOPES (2007) aponta no período posterior à decretação do estado de sítio (1935) o início do «autoritarismo consentido» e na decretação do Estado Novo (1937) a «instituição formal do autoritarismo». Portanto, foi o período da «ordem autoritária», que a instalação da UDF (1935) contrariou.

<sup>3</sup> Foram considerados «documentos oficiais» aqueles produzidos para atender às demandas de instâncias formais do Programa: manuais e relatórios.

<sup>4</sup> Nos documentos oficiais a categoria formação é utilizada sem que se explicita o seu conceito

<sup>5</sup> Os autores referenciados estão apresentados na ordem em que aparecem no texto.



# A UNIVERSIDADE FEDERAL BRASILEIRA NO SÉCULO XXI: CAMINHOS, ATALHOS E DESCAMINHOS

Angelo Brigato Esther<sup>1</sup>

e-mail: [angelo.esther@ufjf.edu.br](mailto:angelo.esther@ufjf.edu.br)

(Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais. Brasil)

## I

Se a universidade brasileira foi criada apenas da década de 1920, isto se deve, em parte, ao fato de o Estado português ter a percepção de que a universidade representaria uma força política, dado seu caráter crítico por natureza, que pudesse colocar em xeque o modelo social vigente<sup>2</sup>. Portanto, não interessaria ao poder central a mudança da ordem social, embora desde a década de 1500, os descobrimentos tenham influenciado profundamente as discussões teológicas, filosóficas e de jurisprudência no âmbito das universidades, incluindo os direitos dos nativos das terras então conquistadas<sup>3</sup>. De outra parte, os primeiros republicanos a rejeitaram, por a encararem como símbolo representativo do «antigo regime», justamente aquele regime que precisa ser destruído para dar lugar à modernidade.

Se, por conta de sua juventude histórica a universidade brasileira convive com sucessivas crises e reformas, o mesmo é verdadeiro, sob certo sentido, para a universidade em todo o mundo. Porém, cabe uma ressalva. Quando se afirma que a universidade está em crise, parece existir a pressuposição de uma identidade pré-definida, que constituiria, portanto, uma essência – cujos defensores desejam manter e cujos adversários ou críticos desejam eliminar. Tal situação não faz sentido. A universidade moderna não é a mesma que a universidade medieval, como bem ilustra o caso francês dos séculos XVIII e XIX – extinção da universidade durante a Convenção –, e as ideias difundidas em Portugal neste sentido, por exemplo<sup>4</sup>. Ao contrário, a identidade é uma construção social, política e histórica, permeada por e fruto de relações de poder sempre desiguais. Daí as sucessivas disputas. Tal perspectiva é capaz de explicar – em parte – porque a universidade está «sempre em crise». É por isso, também, que para cada crise corresponde a necessidade de uma «reforma», a qual traz consigo, subjacentemente, um conjunto de pressupostos – políticos, filosóficos, econômicos – que a embasam e as mo-

dela. No entanto, por si só, isto não justifica a tomada de decisão autoritária que privilegia determinado conjunto de interesses ou em nome de um «interesse maior». Por isso é uma construção social. Como tal, tem de ser negociada democraticamente, em que pesem as relações de poder.

## II

O fim do regime militar, em 1985, trouxe consigo a emergência de uma nova fase democrática no Brasil, com a chamada «Nova República». O novo governo, de José Sarney, não é capaz de formular um projeto para a universidade, ocupado com a estabilização da economia. Em 1990, Fernando Collor de Melo é eleito como promessa de mudança e de novos tempos. De fato, inicia o processo de abertura econômica, dentro do amplo processo da globalização e estabiliza a economia à força, com um programa heterodoxo, que fracassa rapidamente. É durante seu governo que se dá a criação da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES)<sup>5</sup>. Porém, tal como ocorre mesmo em países europeus, naquele momento a ANDIFES não é considerada um «interlocutor válido» para o governo federal<sup>6</sup>.

No entanto, escândalos sucessivos culminam com seu *impeachment* e a consequente ascensão do vice-presidente, Itamar Franco, em 1992. Se Collor procura desmontar a estrutura vigente do ensino superior público, Itamar Franco tenta uma reconciliação, mas seu grande feito, juntamente com seu Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, é, finalmente, estabilizar a economia, com o lançamento do Plano Real – o que lhe alavanca a eleição como Presidente da República para o período 1995-1998, e a reeleição para o período seguinte (1998-2002). Com a economia equilibrada, o governo promove a «Reforma do Estado», na direção da chamada «gestão pública gerencial». Como não há indicadores claros de desempenho, a alternativa é controlar os procedimentos. A administração pública gerencial é orientada para o cidadão e visa atender suas necessidades, por meio de descentralização e delegação de autoridade e de responsabilidade ao gestor público, aferindo-se o desempenho mediante indicadores acordados e definidos em contrato<sup>7</sup>, o chamado «contrato de gestão». Tal lógica é baseada na *New Public Management* britânica, da então Primeira Ministra Margaret Thatcher, alcançando, também, a educação.

No ensino superior, em 1996, é implantado o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como «provão», em que cursos e instituições públicas e privadas são avaliados por «comissões de especialistas» (uma fixa, responsável pela definição dos parâmetros, e comissões de avaliação *ad hoc* para cada curso avaliado), no âmbito do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), criado em 1993. Também em 1996, é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394, de 23/12/96), que introduz os princípios de igualdade, liberdade e pluralismo;

as bases legais da educação à distância; a qualificação docente; a avaliação sistemática; e a dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para instituições de ensino superior não universitárias, dentre outras medidas<sup>8</sup>.

Dentro da proposta de reforma do Estado, para as universidades possuírem autonomia efetiva, deveriam apresentar um desempenho adequado para fazer jus aos recursos financeiros. Tal sistemática tinha como pressuposto subjacente a educação como fator econômico, base do desenvolvimento. Para tanto, o projeto da LDB foi sendo ajustado aos interesses governamentais. Na prática, o governo traçava as diretrizes e bases «no varejo», por meio de leis menores, e não por meio de uma política «hierárquica», ou seja, partindo da Constituição para ajustar, em seguida, a LDB à Carta Magna. Dessa forma, o governo conseguiu evitar que temas e questões relevantes ficassem de fora da lei<sup>9</sup>.

Diante das medidas, a área educacional sofre grande expansão, principalmente do setor privado. Ao mesmo tempo, esgota-se a capacidade de investimento por parte do governo federal<sup>10</sup>. Nos termos de Luis Antônio Cunha, o discurso dominante reelabora a dicotomia «público x privado» em termos de «mediocridade x excelência»<sup>11</sup>, ou seja, o que é público é medíocre e o que é privado é excelente, ainda que o termo «excelência» seja um tanto vago, vazio ou ambíguo, sobretudo no caso universitário<sup>12</sup>. Entretanto, as avaliações demonstraram a qualidade superior das instituições públicas.

Portanto, o discurso oficial do governo FHC parte do princípio de que a contribuição da universidade está muito aquém do que deveria ser. Como não há *medida da contribuição*, é preciso implantá-la. Por outro lado, a questão jamais foi colocada abertamente em discussão, nem mesmo com a ANDIFES.

### III

Derrotado nas eleições anteriores, o ex-militante sindical e atual Presidente de Honra do Partido dos Trabalhadores (PT), Luis Ignacio «Lula» da Silva passa a representar a promessa de um governo orientado para a classe dos menos favorecidos e dos trabalhadores, bem como a adoção de políticas contrárias às vigentes. No plano econômico, de modo geral, o governo Lula herdou a missão de controlar a inflação e o «medo do mercado» quanto a um governo de «esquerda». Nesse sentido, para muitos, o governo manteve a orientação do governo anterior, embora tenha criado e ampliado diversos programas sociais dirigidos às classes economicamente inferiores.

Na área de educação, foi nomeado como Ministro da Educação o professor Cristovam Buarque, e que permanece no cargo de janeiro de 2003 a janeiro de 2004. Com sua saída, assume Tarso Genro, que exerce a função até 1 de agosto de 2005, quando assume Fernando Haddad, o qual permanece até o final do segundo mandato de Lula (e durante o primeiro ano do

governo de Dilma Rousseff). Durante a gestão de Tarso Genro, o sistema de avaliação do ensino foi reformulado, tendo sido criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o qual avalia três componentes principais: as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. Permanece, portanto, a lógica de desempenho e mérito.

Em 13 de janeiro de 2005, é lançado o polêmico Programa Universidade para Todos (PROUNI), que institui e refere-se «à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% ou de 25% para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos». Segundo os críticos, o PROUNI consiste na «compra de vagas» nas instituições privadas pelo governo federal, devido à falta de vagas nas públicas.

Para a expansão, em particular, o governo cria o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007, cujo objetivo fundamental é dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior, estabelecendo como meta o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década<sup>13</sup>.

O programa do governo reflete, em boa medida, a proposta de diversos reitores de universidades federais, a partir do momento em que o governo passa a dialogar com os reitores. De fato, é a «primeira vez [que] um Presidente da República recebe o conjunto dos reitores e dirigentes das instituições federais de ensino superior para discutir uma proposta que vem das nossas universidades»<sup>14</sup>. A partir daí, as medidas começam a ser definidas e posteriormente implementadas – não sem divergências. Se o governo FHC foi criticado por adotar uma orientação econômica e social «neoliberal», o governo Lula não é poupado, por entender-se que seu ordenamento institucional e político caminhou na mesma direção. Em todo o país, à época do REUNI, ocorreram movimentos estudantis e docentes contrários ao programa, por entenderem que suas metas quantitativas seriam elevadas demais, o que implicaria a queda de qualidade do ensino superior público. Em alguns casos, houve até ocupação de reitorias por alunos.

#### IV

A Presidente Dilma Rousseff assumiu a presidência da república em 1 de janeiro de 2011, como uma espécie de «sucessora» do ex-presidente Lula, sendo a responsável por implementar o Plano Nacional de Educação, para o período de 2011-2020, cujo projeto de lei ainda tramita no Congresso Nacional. A Presidente e o Ministro da Educação, Fernando Haddad, anunciaram a terceira fase do programa REUNI no dia 16 de agosto de 2011, na qual se objetiva abrir 250 mil vagas nas universidades federais e 600 mil nos

institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFET), com o objetivo de criar quatro novas universidades federais e abrir 47 *campi* universitários, até 2014.

Em janeiro de 2012, substituindo Fernando Haddad, assumiu como Ministro da Educação o ex-ministro de Ciência e Tecnologia, Aloizio Mercadante. Pouco antes, em 14 de setembro de 2011, a ANDIFES realizou o «Seminário: Pós-Graduação, Inovação e a Expansão das Universidades Federais», na sede da instituição com a presença de diversas autoridades, dentre elas o Secretário da SESu/MEC, o presidente da CAPES, o presidente do CNPq, o então Ministro da Ciência, Tecnologia e Inovação (atual Ministro da Educação), além de diversos reitores, pró-reitores e outros participantes. Nesta reunião, ficou evidente a concepção que vem se desenhando para as universidades públicas brasileiras: seu papel de agente econômico, por meio de uma ação empreendedora, segundo o modelo preconizado por Burton Clark. Pelo menos essa foi a colocação de um dos reitores presentes, cuja apresentação foi disponibilizada no sítio da instituição<sup>15</sup>.

## V

Em dezembro de 2011, em reunião da ANDIFES para discutir as propostas da instituição para a educação superior, ressaltou-se a importância do REUNI como projeto acordado com o governo Lula, bem como a necessidade de sua finalização. Além disto, foram apontados os desafios colocados às universidades:

\* Adequar, academicamente, a universidade às novas demandas advindas da sociedade do conhecimento, que se fortalece cada vez mais neste início de século;

\* Formar, estrategicamente, mão-de-obra qualificada para as necessidades sociais, econômicas e com padrões apropriados de sustentabilidade para este novo ciclo de crescimento e desenvolvimento que se expressa atualmente no país e no mundo;

\* Produzir ciência, tecnologia e inovação para inserir o país, com soberania, na nova ordem mundial do conhecimento;

\* Produzir e transmitir conhecimento que promova a igualdade, a inclusão e auxilie na formação de cidadãos emancipados e portadores de conceitos éticos e humanitários<sup>16</sup>.

Dentre as dezoito propostas formuladas para uma nova expansão da educação superior, destacam-se a que defende o aprimoramento das condições de formação cidadã, bem como aquelas que enfatizam a ampliação e o estreitamento com o setor produtivo da economia, apontando, inclusive, o empreendedorismo como valor e o estabelecimento de uma «política específica de relacionamento da Academia com as empresas no âmbito da edu-



cação continuada de recursos humanos e a busca do estreitamento da pesquisa aplicada no sentido de facilitar a inovação na cadeia produtiva»<sup>17</sup>. Se, de um lado, a ANDIFES demonstra alinhamento com a política do governo federal – à exceção da questão da autonomia, ainda pendente –, de outro, o movimento docente – e diversos intelectuais – não necessariamente compartilha de tal direcionamento.

Em seu *site*, o ANDES-SN<sup>18</sup> afirma seus compromissos como sendo, dentre outros:

«Lutar pela educação pública de qualidade, pela valorização do trabalho docente e pela autonomia das instituições públicas de ensino superior.

Lutar contra as reformas neoliberais que retiram direitos dos trabalhadores, especialmente a Reforma universitária privatizante.

Combater todas as formas de mercantilização da educação»<sup>19</sup>.

Embora haja objetivos convergentes, interessa ressaltar aqui o conflito mais ou menos velado entre a ANDIFES e o movimento sindical. Ao longo da última década e início da atual, a universidade vinha sendo fortemente criticada, sobretudo no que diz respeito à orientação neoliberal mais ampla dos governos, com a aplicação de seus principais à educação de uma forma geral, e à educação superior em especial. No caso brasileiro, parte da intelectualidade mantém a crítica, mas esta parece ofuscada pela expansão dos últimos anos, defendida e apoiada pela ANDIFES. Certamente, o movimento docente como um todo não está plenamente de acordo com os rumos da universidade, embora não seja contrário à expansão genericamente falando.

A questão central em jogo é de cunho mais ideológico, na medida em que se coloca em evidência a lógica que norteia a dinâmica da universidade. Tal lógica envolve a relação entre o público e o privado, cujas fronteiras estariam sendo destruídas, ao colocá-las sob a égide das regras e da lógica de mercado<sup>20</sup>. Nesse sentido, as propostas são orientadas no sentido de tornar o conhecimento uma mercadoria à disposição do mercado. Em sua expressão mais radical, os críticos afirmam que, ao se transferir a autonomia da instituição para o mercado, desinstitucionaliza-se a universidade<sup>21</sup>, «transformando-a em organização social que, entretanto, começa a se configurar como nova instituição que não poderá merecer o nome de universidade»<sup>22</sup>. Assim, a universidade moderna – embora tentada em meados do século XX, no caso do Brasil, apesar dos descaminhos ditatoriais e militares – deixa de ser dirigida por políticas de Estados-Nações para ser regida por regras de um jogo econômico capitalista sem cabeça, em que as reformas seguem apenas o «rumo do sistema»<sup>23</sup>.

A disposição governamental de negociar com a ANDIFES é digna de nota e de aplausos, por assim dizer. Afinal, ainda perdura, mais ou menos, o ideal despótico esclarecido de Pombal de que só o Estado é capaz de realizar grandes reformas na universidade<sup>24</sup>. Por outro lado, após cerca de uma dé-

cada de escassez e redução de recursos, seria de se esperar que os dirigentes buscassem recuperar aquilo que fora perdido. O exame das atas publicadas da instituição deixa claro sua busca pelo crescimento e expansão. Evidentemente, é um objetivo mais que legítimo e necessário. De fato, desejável. A atual configuração das relações de poder tem propiciado o diálogo, embora nem todos os atores sociais estejam participando de forma mais ativa, como o movimento docente e o estudantil. Assim, o «modelo» de universidade não está em discussão, nem mesmo o impacto desta expansão a longo prazo. De forma a «aproveitar a maré» financeira – de certo modo, com razão –, os dirigentes – tanto por parte das universidades quanto por parte do governo federal – estariam adiando a discussão acerca de qual universidade queremos ou precisamos, em nome da recuperação física e material da universidade. Não se discute a identidade da universidade, o que ela é ou deve ser. Tanto é assim que a discussão acerca da autonomia ainda não avançou. Como bem aponta Neave, «determinar quais são os objetivos que deveriam perseguir as universidades e o modo como deveriam fazê-lo não é apenas um processo de negociação entre o mundo da política, do governo e da sociedade. É, sobretudo, um processo pelo qual a comunidade investigadora deve negociar as novas ideias e interpretações que emanam do trabalho que realiza com esses mesmos *sócios sociais*». Nesse sentido, as universidades estariam negligenciando um dos elementos centrais de sua identidade institucional: a reflexão crítica e desinteressada, principalmente sobre si mesma.

## Notas:

<sup>1</sup> Professor e pesquisador da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. Bolsista de pós-doutoramento pela CAPES/BRASIL, processo n. 6410-10-3.

<sup>2</sup> TEIXEIRA, A. «Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969». Rio de Janeiro: FGV Editora, 1989, p.61.

<sup>3</sup> RÜEGG, W. «Themes». In RIDDER-SYMOENS, H. DE. «A history of the university in Europe». Volume II: Universities in early Europe (1500-1800). New York: Cambridge University Press, 2007.

<sup>4</sup> TORGAL, L. R. «A universidade entre a tradição e a modernidade». Revista *Intellectus*. Ano 07, vol. I, 2008.

<sup>5</sup> A ANDIFES é a representante oficial das universidades federais de ensino superior (IFES) na interlocução com o governo federal e com a sociedade em geral.

<sup>6</sup> NEAVE, G. «Educación superior: historia y política». Barcelona: Editorial Gedisa, 2001.

<sup>7</sup> BRESSER PEREIRA, L. «A administração pública gerencial: estratégia e estrutura para um novo Estado». Texto para Discussão n.09. Brasília: ENAP, 2001 (1996).

<sup>8</sup> MORHY, L. «Brasil: universidade e educação superior». In MORHY, Lauro (org.). *Universidade no mundo: universidade em questão*. Vol.2. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

<sup>9</sup> CUNHA, L. A. «O ensino superior no octênio FHC». *Educ. Soc.*, Campinas, vol.24, n.82, abril, 2003, p.37-61.

<sup>10</sup> MACEDO, A. R., TREVISAN, L. M. V., TREVISAN, P., MACEDO, C. E. «Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira». *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v.13, n.47, abr./jun. 2005, p.127-148.

<sup>11</sup> CUNHA, idem.

<sup>12</sup> READINGS, B. «Universidade sem cultura?». Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996.

<sup>13</sup> «REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais. Diretrizes Gerais. Brasília, 2007. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm). Acesso em 01/10/2009.

<sup>14</sup> Ver «Pronunciamento da Reitora Wraza Maria Panizzi, Presidente da Andifes, em reunião dos dirigentes com o Sr. Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. Disponível em <http://www.andifes.org.br>. Acesso em 28/08/2011. Grifo nosso.

<sup>15</sup> «Andifes realiza Seminário de Pós-Graduação, Inovação e a Expansão das Universidades Federais». Disponível em: <http://www.andifes.org.br>. Acesso em 01/12/2011.

<sup>16</sup> Retirado do documento «Discurso do Presidente da Andifes na reunião da Andifes com a Presidente Dilma Rousseff (13/12/2011). Disponível em <http://www.andifes.org.br>.

<sup>17</sup> Idem.

<sup>18</sup> O ANDES-SN foi fundado em 1981 como Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior. Passou a ser Sindicato Nacional em 1988, mantendo a sigla.

<sup>19</sup> Disponível em <http://antigo.andes.org.br/historia.htm>. Acesso em 28/07/2011.

<sup>20</sup> LEHER, R. «Para silenciar os *campi*». *Educação e Sociedade*, vol.25, n.88, Especial, out. 2004, p.867-891. Ver, nesse sentido, AMARAL, A., MEEK, V. L., LARSEN, I. M. (Eds.). «The higher education managerial revolution?». Dordrecht: Kluwer, 2003.

<sup>21</sup> SGUISSARDI, V. «Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil». *Educação e Sociedade*, v.26, n.90, jan./abr., 2005, p. 191-222; CHAUI, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.

<sup>22</sup> LEHER, R. «Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas». In GENTILI, Pablo (Org.). *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001, p.151-187 (p. 155).

<sup>23</sup> TORGAL, L. R. «A universidade entre a tradição e a modernidade». Revista *Intellectus*. Ano 07, vol. I, 2008.

<sup>24</sup> TORGAL, L. R. «A universidade e as condições da imaginação». *Cadernos do CEIS20*, n.9. Coimbra, 2008.

# ¿LO QUE BIEN SE APRENDE NO SE OLVIDA? HITOS HISTÓRICOS Y RETOS DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO (MÉXICO)

**Cirila Cervera-Delgado**

e-mail: ciryservera@yahoo.com.mx

**Luis Felipe Guerrero-Agripino**

e-mail: lfga@ugto.mx

**Mireya Martí-Reyes**

e-mail: mmarti58@yahoo.com

**Sergio Jacinto Alejo-López**

e-mail: jacintosergio@hotmail.com  
(Universidad de Guanajuato. México)

## Introducción

En esta ponencia presentamos un panorama breve de la Universidad de Guanajuato, ubicada en el estado del mismo nombre, al centro de México. Los orígenes de esta institución de educación superior y media superior se remontan al siglo XVIII y, en pleno siglo XXI, enfrenta el frenesí de las exigencias actuales de un mundo globalizado, entre cuyas tendencias figura la medición de la calidad según parámetros internacionales. El núcleo de la exposición muestra los principales retos que encara la Universidad de Guanajuato (UG), al mismo tiempo que volvemos la mirada a algunos hitos históricos, porque más allá de ser meros puntos referenciales y coyunturales, ese ya largo devenir ha dotado a la Universidad de una identidad propia.

Las preguntas centrales giran en torno al papel que juega la rica tradición histórica de la UG en la vorágine de los cambios actuales; la parsimoniosa y hasta pasiva actitud de los universitarios ante las modificaciones a la estructura académico-administrativa operadas a lo largo de su existencia, y, sobre todo, la postura que guarda la Universidad en el presente, cuando hasta las maneras de comunicar el conocimiento son diferentes cada día, lo que conlleva el reto de estar a la vanguardia, so riesgo de quedarse en la orilla.

El trabajo se estructura en apartados que nos permiten marcar una ruta en el tiempo: del hoy, conforme a los indicadores institucionales sobresalientes, pasamos a una ligera revisión histórica de la Institución; para re-

gresar a los retos actuales, en la era de las sociedades del conocimiento, donde toda la comunidad está llamada a ser educadora. Cerramos con una serie de reflexiones sobre la riqueza histórica de la institución ante los desafíos internos y externos que ahora enfrenta.

## La Universidad de Guanajuato hoy: indicadores y estándares internos y externos

Hoy día, la Universidad de Guanajuato ocupa un sitio relevante entre las mejores universidades públicas y privadas en México, ubicándose en el 8° lugar a nivel nacional<sup>1</sup> y en el 3er. sitio si se cuentan sólo las universidades públicas estatales. El lugar de privilegio que tiene la UG es el resultado de la evaluación de indicadores como: «La presencia de los investigadores en revistas científicas especializadas y arbitradas de talla nacional e internacional, así como el número de profesores miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), las patentes registradas y otorgadas [...] y la calidad académica de los programas educativos», (UG, 2011-2012, p. 6).

Precisamente, el haber logrado una mejora significativa en la calidad de sus programas y en los procesos administrativos, significó que en 2008, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), le otorgaran el Premio SEP-ANUIES a la UG, galardón que la lanzó a los primeros planos de reconocimiento entre las Instituciones de Educación Superior (IES) del país.

También en cuanto a la calidad de los programas educativos, la UG refrendó por sexto año consecutivo otro Premio SEP-ANUIES<sup>2</sup>, que se otorga a nivel federal a las IES que tienen un porcentaje de entre 75% y 100% del total de su matrícula en programas educativos de calidad<sup>3</sup>. Durante el ciclo lectivo 2010-2011, la UG contaba con un porcentaje de 88.4% de su matrícula inscrita en este tipo de programas, de un total aproximado de 33,828 alumnos. Asimismo, la Universidad cuenta con un buen número de programas de posgrado de calidad y de competencia internacional, lo que se aúna a los indicadores que se exigen a las IES hoy día para figurar en los registros nacionales e internacionales, una especie de *club de notables*.

Del mismo modo, otros indicadores académicos, como el número de profesores de tiempo completo, de miembros en el SNI y con reconocimiento al Perfil PROMEP<sup>4</sup>; o la publicación de sus investigaciones, la posicionan como una institución sobresaliente y altamente recomendable por sus 147 programas educativos, más el programa de bachillerato que opera en diez municipios de la entidad.

Al ser también el *Alma Mater* del estado de Guanajuato, sus estudiantes y egresados no necesitan mayores cartas de presentación, pues es una IES conocida y reconocida en la región, y, muy probablemente, a nivel nacional, por sus programas educativos y de investigación en el área de las humanida-

des, ingenierías y ciencias naturales, exactas y sociales. Además, al ser la capital guanajuatense sede del Festival Internacional Cervantino, la Institución es un marco ideal para el desarrollo de las artes.

Todo ello, unido a un clima laboral exento de conflictos administrativos y sindicales y un ambiente de tranquilidad entre sus cerca de 34 mil alumnos, hacen de la Universidad de Guanajuato un lugar casi perfecto para acudir a estudiar; y sus trabajadores académicos y administrativos la encuentran como un armónico recinto para el desempeño de sus actividades. Tanta calma hace pensar en pasividad o falta de combatividad, a diferencia de otras universidades próximas en la geografía. ¿Algo haría que, por una vez, la comunidad de la Universidad de Guanajuato se movilizara en pos de otros indicadores? Se podría esperar esto ante tres sucesos cruciales: el cambio de estructura, el cambio de gobierno que éste ha implicado y la suscripción del nuevo plan de desarrollo.

### **Los hitos históricos más representativos de la Universidad de Guanajuato: del Hospicio de la Santísima Trinidad a una gran Institución de Educación Superior en el Siglo XXI**

Llegar al 2012, siendo la principal institución de educación superior en el estado de Guanajuato, es el resultado de una larga historia de la Universidad que se remonta al año 1732, cuando Doña Josefa Teresa de Busto y Moya cedió su casa para albergar estudios superiores. Este hecho adquirió legalidad en 1744, cuando Felipe V emitió la Real Cédula en la cual se reconocían los estudios y se consignó que los jesuitas estarían a cargo del Colegio, conocido como Hospicio de la Santísima Trinidad. A la expulsión de la Compañía, el silencio cubrió al Colegio –cerrado por 18 años- y reabrió con el nombre de Real Colegio de la Purísima Concepción, a cargo de sacerdotes felipenses. Más de cien años después, con el triunfo de la Reforma y al amparo de las ideas liberales, el Colegio experimentó importantes cambios: en 1870 pasó a ser Colegio del Estado que, en 1945, se transformó en Universidad de Guanajuato.

Desde 1945 hasta 1993 probablemente no se experimentaron cambios significativos. Sin embargo, los trece años que van de 1994 -cuando la UG ganó su autonomía- al 2007, han sido increíblemente saturados, fieles al ritmo que imprime el tiempo complejo en todos los ámbitos. En ese periodo se conoció y aplicó el primer instrumento de planeación a mediano plazo (Plan de Desarrollo Institucional 2002-2010), y se instauró una cultura de evaluación de los procedimientos administrativos mediante la certificación por instancias externas. En 2006<sup>5</sup> había fracasado la iniciativa para que el Congreso del Estado aprobara la nueva Ley Orgánica que, sintéticamente, se traduciría en otra estructura académico-administrativa: el modelo matricial-departamental. Finalmente, esto ocurrió en mayo de 2007<sup>6</sup>, durante la LX Legislatura. El gobernador, aunque no universitario como el anterior, se declaraba

amigo del rector. Ello, tal vez, llamó la atención de la comunidad universitaria, muy poco propensa a inmiscuirse de manera activa y manifiesta en temas que tengan que ver con «la política», como revisaremos más adelante.

Producto de este cambio, la estructura matricial-departamental se puede representar como se ve en la tabla siguiente, en contraste con la estructura napoleónica anterior.

**Tabla 1. Estructura organizacional de la Universidad de Guanajuato**

Universidad de Guanajuato hasta 2008	Universidad de Guanajuato en la Ley Orgánica de 2007
Escuelas	4 Campus
Facultades	13 Divisiones
Centros	49 Departamentos
Institutos	

¿Qué llevaba a la UG a operar un cambio desde su Ley Orgánica? Obviamente no sólo una meta institucional, sino que se trataba de subsanar las áreas de oportunidad prevalecientes: una muy baja cobertura en cuanto a la demanda real<sup>7</sup> y una estructura desgastada centrada en la monodisciplina, con amplios contrastes entre las diversas áreas del conocimiento y regiones geográficas. Con este imperativo, además de la estructura, se requerían nuevas figuras de autoridad unipersonal, como se puede ver en la siguiente tabla.

**Tabla 2. Figuras de gobierno unipersonal en la Universidad de Guanajuato**

Autoridades unipersonales en la UG hasta 2008	Autoridades unipersonales a partir de la Ley Orgánica de 2007
1 Rector	1 Rector General
Directores de unidad académica (escuelas, facultades, centros, institutos)	4 Rectores de Campus
	13 Directores de División
	49 Directores de Departamento

Así, apenas en 2011, se dio la elección del segundo rector general<sup>8</sup> de la Universidad de Guanajuato, que en la estructura anterior se llamaba solamente Rector; esto en medio de una contienda que, al menos, llegó al nivel de plática en los diversos recintos universitarios, al participar por el puesto tres de los cuatro rectores de campus, más el entonces Secretario Académico con licencia de la Universidad, quien, a la postre, por decisión unánime de la Junta Directiva<sup>9</sup>, resultó electo, contra buena parte de los pronósticos. Pero los resultados de la votación de la Junta se correspondían con las opiniones de los periodistas locales, acerca del candidato idóneo para dirigir el destino de la UG en estos 4 años (2012-2016).

De esta forma, en una tarde, los universitarios volvimos, como en otros momentos críticos, a asumir en silencio total y aprobatorio, la decisión de los once integrantes de la Junta Directiva, cuando anunció *Habemus Rector*.

Este silencio –roto en ocasiones sólo a través de las redes sociales- es una muestra más de lo que ocurre en la vida académica altamente concentrada en sus actividades: los estudiantes a aprender y el personal académico y administrativo a trabajar; permaneciendo alejados y ajenos a la intención siquiera de cuestionar, mucho menos de protestar en situaciones coyunturales.

Sin duda, la prueba más fehaciente de lo que afirmamos es que la historia de la Universidad de Guanajuato ni una sola vez ha registrado una huelga, aunque sí algunos paros administrativos de apenas unas horas, que no desestabilizan la vida cotidiana al interior, ni mucho menos impactan en la opinión de la sociedad. Si acaso, ha habido dos marchas estudiantiles; la más reciente se dio en octubre de 2011, como protesta por el transporte público que da servicio a la sede más grande de toda la universidad, en la ciudad de Guanajuato. De allí en fuera: «*Gloria y honor al viejo relicario...*», frase del himno universitario con el que suele cerrar sus discursos el gobernador, cada vez que los pronuncia en una ceremonia universitaria.

### **De la Cañada para el mundo. Retos y desafíos que enfrenta la Universidad de Guanajuato**

Del apartado anterior se deducen los retos que enfrenta la Universidad de Guanajuato, compartiendo situaciones que la hacen semejante con el resto de las IES como universidad de provincia en México; y en el contexto latinoamericano, con la común problemática de la región (salvando el caso de Cuba). En este sentido, se puede hablar del asunto del financiamiento de las universidades públicas, en contraste con la cada vez más apremiante exigencia de calidad. Ello no es dato reciente. Sin embargo, la UG se enfrenta a una problemática derivada del profundo cambio organizacional operado por la propia institución. Amén de que se entienda y se aplique la estructura académico-administrativa y el modelo matricial-departamental, existe la tensión entre seguir considerando una universidad con cuatro campus o una universidad con cuatro sucursales o cuatro universidades distintas. Se lucha por entender la desconcentración y la descentralización de procesos, en contraparte con la multiplicación de autoridades formales y no formales, pero bien posicionadas cuando de tener poder se trata.

Por otro lado, pervive un discurso en torno a la interdisciplina contra la monodisciplina que primaba en el modelo anterior, sin que hasta la fecha haya resultados fehacientes que demuestren que, en efecto, las Divisiones son la matriz alimentadora de los programas educativos ni que los Departamentos han dejado de ser claustros de *tribus y territorios* que vienen desde la estructura de las unidades académicas anteriores a la Ley Orgánica de 2007; es decir, prevalecen los grupos de investigación centrados en sus objetos de estudio, propios de su disciplina<sup>10</sup>.



Es cierto: 280 años pesan más frente a los escasos cinco de vigencia de la nueva propuesta, y, como los buenos proyectos, la etapa que vive ahora la Universidad de Guanajuato tal vez requiera un lapso justo para que alcance su completa maduración. Sin embargo, la Visión al 2020 marca una ruta urgente, sin dar tregua, ya que señala textualmente que en 8 años la Universidad de Guanajuato: «Es reconocida por la comunidad académica internacional como una de las 100 mejores instituciones en el mundo. (El subrayado es nuestro). Si bien es cierto no se promete el *ranking* al que será sometida para estar entre las cien mejores (y entonces se puede crear una escala muy *ad hoc* para decir que se ha alcanzado la Visión), hoy día, ni siquiera la Universidad Nacional Autónoma de México, con todo que es la número 1 a nivel Latinoamérica, está siquiera dentro de los primeros 200 sitios en los *ranking* internacionales. Según mediciones a este nivel, la Universidad de Guanajuato se ubicaría hoy entre los lugares 2500 y 2900; de esa magnitud es la tarea de la comunidad universitaria: avanzar entre 312 y 350 lugares por año, lo que significa un salto cuántico de prácticamente escalar un nivel por día.

Por otra parte, en el contexto de las sociedades del conocimiento, la Universidad de Guanajuato tiene serias interrogantes en torno a la pertinencia y suficiencia de sus programas académicos, a la equidad educacional, al impacto positivo en las comunidades, a contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de sus habitantes. Es decir, se trata de proyectar una universidad que no sólo forme empleados exitosos, sino seres humanos comprometidos con la gran problemática social y humana de este tiempo caótico, angustiante, crítico y complejo; no en exclusiva, pero sobre todo frente a los jóvenes, quienes son su primer grupo de ocupación.

En síntesis, la Universidad de Guanajuato, enclavada en la Cañada de la capital guanajuatense, tiene el gran reto de mostrarse en el escenario internacional como una institución de clase mundial.

### **¿Lo que bien se aprende no se olvida? Lecciones del pasado para el futuro de la Universidad de Guanajuato**

La Universidad de Guanajuato debe valerse de su tradición histórica ante los retos y desafíos que afronta hoy. No sólo de historia viven las instituciones, pero dan identidad y sentido de pertenencia. El compromiso de trabajo a prueba de huelgas y paros que caracteriza a su vida académica debe ser un baluarte, a pesar de que esta dedicación puede ser interpretada como una pasividad desesperante ante sucesos cruciales; hemos escuchado frases como que eso es preferible a provocar una desestabilización en la Universidad. Esa aparente inercia se debe volver una permanente iniciativa para no caer en un estancamiento que paralice a la UG en su afán por ser una de las cien mejores IES en el mundo en el 2020. Esa aparente obediencia debe convertirse en una pedagogía de la rebeldía; de la pregunta y no de la respuesta; de la acción y la reflexión. Porque de una pedagogía de los retos se nutre la

dignidad del profesor y del alumno, y, en última instancia, de la persona. Finalmente, la Universidad de Guanajuato, como todas las IES, existe por su vocación puesta al desarrollo pleno y armónico del ser humano, en los contextos complejos y las tensiones naturales en la vida de las instituciones.

Ante los retos que tiene la UG ya no importa que esa Visión se haya aprobado por unanimidad, ni que el Rector General haya sido designado por idéntico marcador. Ahora la comunidad toda es la responsable de enfrentar con calidad (aun con su acostumbrado silencio) el concierto internacional; no para cumplir exigencias externas, sino para cubrir su misión social y hacer que la historia, en cuanto a los logros alcanzados, se repita.

## Referencias

<http://www.anui.es.mx/convocatorias/PREMIO-SEP-ANUIES-2011.pdf>  
«Premio SEP/ANUIES al desarrollo y fortalecimiento institucional».  
Recuperado el 30 de diciembre de 2011.

Tuirán G. Rodolfo. «Sin acceso a la universidad 68% de mexicanos», en *Laboratorio de análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano*. 16 de febrero de 2012.

Universidad de Guanajuato. «La comunidad universitaria destaca por su producción científica», en *Enlace UG*, Gaceta mensual/año 3, No. 4/Diciembre 2011-enero 2012. Pág. 6.

Universidad de Guanajuato. *Ley Orgánica de la Universidad de Guanajuato*. México, 2007.

Universidad de Guanajuato. *Plan de Desarrollo Institucional 2002-2010*. México, 2002.

Universidad de Guanajuato. *Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020*. México, 2010.

[www.ugto.mx](http://www.ugto.mx) «Historia de la Universidad de Guanajuato». Recuperado el 14 de diciembre de 2011.

[www.ugto.mx](http://www.ugto.mx) «La UG en cifras». Recuperado el 28 de enero de 2011.

## Notas:

<sup>1</sup> Esta ubicación según el Estudio Comparativo de las Universidades Mexicanas, realizado por la Universidad Nacional Autónoma de México.

<sup>2</sup> El Premio SEP-ANUIES es otorgado como resultado de una evaluación hecha por pares académicos. La SEP (Secretaría de Educación Pública) es equivalente al Ministerio de Educación en otros países.

<sup>3</sup> El calificativo de «programas educativos de calidad» para la Licenciatura y Técnico Superior Universitario (TSU), se otorga por dos vías: como resultado de la evaluación que hagan los Comités Interinstitucionales de Evaluación para la Educación Superior (CIEES), y los organismos afiliados al COPAES (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior).

<sup>4</sup> Según datos de la página oficial [www.ugto.mx](http://www.ugto.mx), el 91% de los profesores de tiempo completo en el nivel superior tiene estudios de posgrado y el 58% cuenta con grado de doctor; indicador este último, que coloca a la Universidad en el 2º lugar nacional entre las universidades públicas estatales.

<sup>5</sup> Esto ocurría en los últimos meses del gobierno del Mtro. Juan Carlos Romero Hicks, ex – rector de la Universidad, cuyo cargo había abandonado para convertirse en gobernador por el poderoso Partido Acción Nacional.

<sup>6</sup> Aprobada en mayo de 2007, la Ley Orgánica de la Universidad de Guanajuato entró en vigor en octubre de ese mismo año.

<sup>7</sup> La media nacional denuncia una cobertura de apenas un 32% en educación superior. Pero en Guanajuato, la mayoría de estos 32 de cada 100 jóvenes se inscriben en instituciones de carácter privado o en otras IES como las universidades e institutos tecnológicos. Lo anterior, debido a las pocas plazas disponibles en la Universidad de Guanajuato, que concentra su oferta en Guanajuato capital; León, Irapuato, Celaya y Salamanca, son municipios que cuentan también con programas educativos de la máxima casa de estudios, por ser parte del corredor industrial. Para 35 de los 46 municipios es inexistente la presencia de la Universidad de Guanajuato.

<sup>8</sup> Según un artículo transitorio de la Ley Orgánica de la UG de 2007, el rector en funciones al momento de su entrada en vigor, sería el primer rector general, por lo que en realidad esta «segunda» elección fue la primera, ya con todos los ingredientes de la nueva estructura académico-administrativa.

<sup>9</sup> La Junta Directiva está conformada por once miembros: 8 miembros de la UG y 3 externos a ella. Finalmente, aunque se dé un proceso de consulta a la comunidad universitaria, quien designa a los rectores son estas 11 personas.

<sup>10</sup> En descarga de lo anterior, hay que decir que la conformación de los grupos de investigación responde también a políticas nacionales y no institucionales. Los Cuerpos Académicos definen sus líneas de trabajo y cada investigador, en lo particular, es evaluado conforme a un área del conocimiento. También hay que decir, que, aunque leves, existen intentos al menos por conceptualizar cómo sería una evaluación de la productividad académica desde la perspectiva de la interdisciplina, conforme a las inquietudes planteadas por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

# LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO IBEROAMERICANO DE CONOCIMIENTO: CONTEXTO, ESTRATEGIA Y DESAFÍOS PARA LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

**Vanessa Cornut**

e-mail: [vanessacornut@hotmail.com](mailto:vanessacornut@hotmail.com)

(Universidad de Salamanca. España)

## Listas de siglas

ALC América Latina y el Caribe

ALCUE Cumbre América Latina, el Caribe y la Unión Europea

CIJEG Cumbre Iberoamericana Jefes de Estados y de Gobierno

CUIB Consejo Universitario Iberoamericano

CYTED Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo

EIC Espacio Iberoamericano del Conocimiento EIBES Espacio Iberoamericano de Educación Superior

ES Enseñanza Superior

IBERGOP Escuela Iberoamericana de Gobierno y Políticas Públicas

PIMA Programa de Intercambio y Movilidad Académica

RIACES Red Iberoamérica de Agencias de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación Superior

SEGIB Secretaría General Iberoamericana

## Introducción

Ante la sociedad de conocimiento del siglo XXI y para no quedarse atrás respecto a las instituciones de educación superior norteamericanas y europeas, era preciso para los países iberoamericanos desarrollar una estrategia de cooperación y orientarse hacia una necesaria transformación de su sistema de enseñanza superior como motor de mejora social y fortalecimiento institucional. Por este motivo, en estos últimos años la educación superior en el

espacio Iberoamericano fue sometida a profundos cambios tanto al nivel institucional como estructural debido a la puesta en práctica de la llamada «Declaración de Salamanca» (2005) cuyo objetivo es la creación del Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC).

La Declaración de Salamanca es el fruto del compromiso de 22 países (tres países europeos -España, Portugal y Andorra- y 19 latinoamericanos) que decidieron emprender una serie de reformas para favorecer una mayor uniformidad e integración entre los sistemas de enseñanza superior sin comprometer su soberanía. Asimismo, los principales documentos de referencia - la definición de los objetivos y contenidos- están siendo adoptados mediante un acuerdo común y después cada país, con sus particularidades y diferencias decide instaurar en su propio sistema de enseñanza superior estos objetivos estratégicos.

El EIC no es un sistema centralizado de enseñanza superior ya que no existe un gobierno central sino que se caracteriza por ser intergubernamental. Sin embargo, existen instancias como la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB)<sup>1</sup> que desempeña un papel importante. Son los ministros responsables de la Enseñanza Superior de cada país quienes se reúnen en las Cumbres Iberoamericanas de Educación cada año para tomar decisiones al respeto del EIC. Entre estas reuniones la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) junto con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y el Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB)<sup>2</sup> se encargan de examinar el estado de avance, paso a paso, de la puesta en marcha del proceso y propone iniciativas estratégicas para preparar las recomendaciones que se abordarán en estas reuniones ministeriales. Una vez concluidas las reuniones, los ministros establecen recomendaciones oficiales para los países miembros y cuando es necesario recomiendan modificaciones a su sistema de educación a través de nuevos marcos legales o jurídicos. Sin embargo, la soberanía de un país no puede ser negada, aún así no se debe subestimar la presión internacional ejercida.

No obstante, pensamos que al igual que el Proceso de Bolonia, la Declaración de Salamanca es una herramienta clave para que la EIC realice su objetivo estratégico que pretende ser «para esta década convertirse en la economía del conocimiento más dinámica y competitiva del mundo, capaz de un crecimiento económico duradero acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y de una mayor cohesión social»<sup>3</sup>.

Consideramos la fecha 2021 como el plazo para la realización y la implantación del EIC en cada país es decir el establecimiento de los objetivos estratégicos basados en los principios de calidad, movilidad, diversidad, innovación y competitividad. En efecto, en el marco de las Metas Educativas 2021: la Educación que queremos para la generación de los bicentenarios, (aprobadas por los jefes de Estado y de Gobierno, en la XX Cumbre Iberoamericana celebrada en 2010, Mar del Plata, Argentina), tiene objetivo al nivel

del EIC su ampliación, el fortalecimiento de la investigación científica y de las redes de conocimiento además de una fuerte inversión y de la cooperación internacional.

Tales cambios tienen repercusiones e influencias en el sistema de enseñanza superior al nivel internacional. En efecto «la educación superior ya es un tema central en la agenda multilateral y una preocupación constante para muchos gobiernos, instituciones y otros órganos públicos y privados»<sup>4</sup>. Por ello, se puede preguntar ¿Cuál es la dimensión del Espacio Iberoamericano de Enseñanza Superior? y ¿Cuál es el Espacio Universitario Común entre la Unión Europea y América Latina y el Caribe, se puede hablar de convergencia y/o cooperación?

## Antecedentes

Para tener un peso a nivel internacional, ser competitivos, lograr una mayor apertura de sus universidades hacia el exterior e incrementar su atractivo a escala internacional, los países iberoamericanos han lanzado una iniciativa con la creación del Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC) o de Educación Superior (EIBES) que será el tema central de nuestro análisis. En el EIC se notan algunos rasgos convergentes con el EEES pero también constan muchas diferencias<sup>5</sup>.

En este trabajo no vamos a detallar todo el recorrido histórico de las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y Gobierno para la formación de la Comunidad Iberoamericana de Naciones sino los momentos claves en cuanto a la educación y especialmente la relación con la educación superior.

Fue en el año 1991 en México cuando se inició la I Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, donde constaron 21 países miembros<sup>6</sup> que consideramos como punto de partida de la Comunidad y ya entonces uno de los temas tratados tenía que ver con la educación. Sin embargo, se trataba más de la educación pre-universitaria dado que fue preciso hacer reformas a este nivel debido al pasado histórico debilitado por las dictaduras. Unos años más tarde, en la Cumbre de Bariloche de 1995 se subrayó «la necesidad de reforzar la cooperación en materia de educación superior» lo cual se puso en marcha algunos programas como por ejemplo: el Programa de Intercambio y Movilidad Académica (PIMA), las becas Mutis y redes entre universidades que consideramos como proyectos pilotos pero que se confrontaron con una serie de carencias y obstáculos. Además, es importante señalar que el Convenio de Bariloche es importante porque constituye el «marco jurídico e institucional de referencia de la Cooperación Iberoamericana con un Manual Operativo, cuya última versión vigente hasta 2010, fue aprobada en la XX CJÉGI de Mar de Plata (2010)»<sup>7</sup>.

La XV Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estados y de Gobierno (CIJEG) celebrada en Salamanca en octubre 2005 es un momento clave en

la construcción del EIC ya que no sólo es la primera vez que aparece el concepto EIB sino también que es a partir de ahí que la educación superior se convierte en una prioridad al nivel institucional, en la medida en que vuelve a ser el eje principal en la Agenda Estratégica de los países Iberoamericanos. En efecto, se propone «avanzar en la creación de un Espacio Iberoamericano del Conocimiento, orientado a la necesaria transformación de la Educación Superior»<sup>8</sup>. Como ejes principales del espacio se destacan los conceptos claves de la investigación, del desarrollo y de la innovación cuyo fin es el de otorgar una educación superior de calidad. Para elaborar los documentos de referencia así como definir los objetivos y contenidos se contó con la participación de la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) junto con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y el Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB)<sup>9</sup>.

Además, en la XVI Cumbre Iberoamericana celebrada en Montevideo, para la puesta en marcha de la creación del EIC se valora la necesidad de transformar el sistema de educación superior con la elaboración de un plan estratégico para que cada país tenga documentos que proponen una línea directiva como herramienta necesaria para alcanzar los objetivos de tal proceso. Al mismo tiempo se promueve una iniciativa de cooperación en materia de movilidad académica de estudiantes universitarios como programa piloto igual. Aunque los objetivos son ambiciosos, podemos decir que los contenidos y metas principales del EIC están elaborados para poner los proyectos en marcha. Sin embargo, desde la definición de las grandes líneas del marco jurídico e institucional hasta el marco práctico en el que se aplica la ley, los distintos agentes tienen que ser solidarios y reforzar la coordinación de sus políticas de educación superior para llevar a cabo ésta meta.

Por tanto, para definir las bases de la creación del Espacio Iberoamericano del Conocimiento socialmente responsable, se reunieron 957 rectores – procedentes de 1029 universidades- en el II Encuentro Internacional de Rectores en 2010 en Guadalajara, España. Las universidades se comprometen a impulsar y difundir los principios, los objetivos y las acciones propuestas en la Agenda de Guadalajara. Consta de 5 pilares:

- 1) La universidad comprometida, es decir, fomentar la dimensión social, los valores, el compromiso con el desarrollo, la diversidad y la sustentabilidad.
- 2) La universidad sin fronteras que fomenta la movilidad y promueve su proyecto internacional.
- 3) La universidad formadora para impulsar la educación integral, la formación continua de los docentes y la acreditación de sus estudios y titulaciones.
- 4) La universidad creativa, innovadora y emprendedora, apostando por la generación y la transferencia de conocimiento por la ex-

ciencia científica, la cultura innovadora y emprendida que moviliza su capital científico, intelectual, cultural al servicio del progreso y bienestar social.

5) La universidad eficiente que busca los medios de financiación al servicio de la sociedad, con la colaboración de los gobiernos e instituciones y actores sociales.

A partir de ahora, para concretar un nuevo modelo de universidades iberoamericanas, se exige un gran esfuerzo colectivo.

### **Estrategias y plan de actuación del EIC**

Para su proceso de integración regional los países iberoamericanos tienen que fomentar una cooperación solidaria y unida. Pensamos que tienen una ventaja para enfrentar juntos los desafíos de crecimiento de la región. En efecto, están en proceso de desarrollo, tienen un pasado histórico en común, dos idiomas predominantes<sup>10</sup> con lo cual forman una unidad. Aunque cada país tiene sus particularidades culturales, los países iberoamericanos tienen mucho en común: conexiones geográficas, históricas y culturales que pueden facilitar su integración regional gracias a una educación superior de diversidad y unidad basada en un sistema de igualdad y calidad.

En la creación del EIC podemos destacar tres ejes estratégicos: «la movilidad académica, la evaluación y acreditación de calidad y la promoción de las políticas públicas de ciencia e innovación»<sup>11</sup> que forman las bases de los programas que vamos a detallar y que forman parte de la estrategia del EIC.

#### *a) La movilidad académica de estudiantes y docentes en postgrados*

La movilidad de los estudiantes, investigadores y docentes es una prioridad para la construcción del EIC. Por un lado permite favorecer la calidad de la enseñanza, armonizar la educación superior y «favorecer el conocimiento mutuo, la experiencia de trabajo en contextos diferentes y el establecimiento de conexiones que suelen perdurar»<sup>12</sup>. Por otro lado fomenta cooperaciones inter-universitarias, el intercambio de la información y de experiencias así como la creación de bases de datos supra-regionales. Además constituye una experiencia clave a nivel humano, cultural y profesional.

Entre los programas de movilidad académica<sup>13</sup> existentes en el EIC, se destaca el programa Pablo Neruda, iniciado en 2007 por la XVII CIJEG en Chile, instrumento privilegiado de la movilidad regional en Iberoamérica. No vamos a detallar el programa sino subrayar las grandes líneas de actuación y evoluciones. Es un programa que está «estructurado en redes temáticas conformadas por instituciones de educación superior (IES) de al menos tres países participantes en el programa»<sup>14</sup> y permite a los doctorandos e investigadores estudiar en otros centros de educación superior para permitir el intercambio



de conocimientos, la cooperación entre las universidades y el reconocimiento académico de los estudios cursados<sup>15</sup>. Consideramos las redes temáticas como una característica importante de los intercambios porque consideramos que fomenta un equilibrio entre diversidad y homogeneidad.

Después de un período piloto para desarrollar los conceptos del programa Pablo Neruda (contenidos, evaluación, gestión, selección, condiciones) se inició en 2011 la primera convocatoria pública con 3 Redes temáticas: TICs y nuevas tecnologías, Red Agro-alimentación, Producción y Sanidad Animal así como red sostenible de la Producción y Exportación de productos Vegetales. Según la SEGIB cuenta con la participación de 105 Universidades y se estima en 595 el número de movilidades académicas.

#### *b) Cooperación en ciencia, tecnología e innovación*

La innovación en una sociedad de conocimiento es uno de los ejes centrales para la difusión del conocimiento y uno de los motores de desarrollo económico y social. Tiene como meta hacer frente a los desafíos tales como por ejemplo la salud, la agro-alimentación y el desarrollo. En efecto, la innovación es la puesta en marcha por parte de una empresa, una asociación, una institución pública, de un producto, un proceso o de un servicio nuevo. De esa manera, existe una estrecha colaboración entre el desarrollo tecnológico y las empresas en el campo de la investigación como instrumento del sector industrial. Por tanto, es importante fomentar la cooperación entre investigación e innovación para el desarrollo de la región.

En su plan estratégico cabe destacar el Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (CYTED) y entre ellos el Proyecto de Innovación IBEROËKA y el programa IBERPYME. Al saber que la ciencia está al servicio de la sociedad, el programa tiene como meta el desarrollo regional a través de cooperaciones entre grupos de investigación de las universidades, empresas y entidades de I+D con el fin de intercambiar las experiencias, los conocimientos, la información y los resultados. En el caso del programa IBERPYME - Programa Iberoamericano de cooperación institucional para el desarrollo de la pequeña y mediana empresa -, el objetivo es promover las relaciones entre empresas y el campo de la investigación con el fin de favorecer el empleo, meta importante del EIC.

Según la SEGIB, hasta la fecha el programa ha generado 210 Redes Temáticas, 197 Acciones de Coordinación, 4 Proyectos de Investigación Consorciados y 633 Proyectos de Innovación IBEROËKA con una participación anual de más de 10.000 científicos y tecnólogos iberoamericanos<sup>16</sup>.

#### *c) Evaluación y acreditación de la calidad*

La calidad de la enseñanza es una de las preocupaciones para la puesta en marcha del Espacio Iberoamericano de Enseñanza Superior. Por eso, los

ministros se comprometen a fomentar la calidad a nivel institucional, nacional y regional. Se necesita desarrollar criterios comunes y una metodología para asegurar dicha calidad. Con el principio de autonomía institucional, cada institución tiene la responsabilidad de asegurar la calidad de sus sistemas académicos.

En 2003, se creó la Red Iberoamérica de Agencias de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) cuyo fin es desarrollar una serie de estándares de referencia, líneas de actuación para asegurar la calidad. Por ello, se necesita comparar experiencias y metodologías, reflexionar sobre los procesos para orientar la toma de decisiones. Por tanto esta contribución es una herramienta para facilitar el proceso de integración regional así como la movilidad de estudiantes y docentes, entre otros el reconocimiento de títulos.

#### *d) Escuela Iberoamericana de Gobierno y Políticas Públicas - IBERGOP*

La formación de las élites es un tema que se vuelve cada vez más importante en el campo de la educación nacional e internacional ya que la formación educativa de la elite en América Latina tiene repercusiones no sólo en el proceso de desarrollo de la región en sus dinámicas políticas, económicas y sociales sino también al nivel internacional.

Por esto, ante los retos de la globalización, la sociedad de comunicación e información para responder al crecimiento permanente de la demanda en la educación superior surge la idea de una puesta en red de las universidades y organismos con el fin de superar las realidades sociales de la región; por ello se creó la Escuela Iberoamericana de Gobierno y Políticas Públicas IBERGOP, una en México y otra en Chile, sin embargo otros países también participan al programa sin tener dichas estructuras.

La creación de una Latinoamérica dinámica, de formación basada en un aprendizaje común sobre los temas relevantes de gobernanza nos parece justificada ya que la modernización de los países de la región en su construcción democrática impide una nueva formación de la élite. Cada país tiene su especificidad y diversidad que permiten sacar lecciones, reflexiones, conclusiones, comparaciones necesarias para las futuras élites de la región que quieren trabajar en las instituciones estatales al nivel local o nacional para reflexionar sobre las preguntas fundamentales de gestión de sociedades con el fin de construir una ética común, tener una mejor comprensión mutua y preparar juntos y de manera convergente los desafíos del siglo XXI.

## **Desafíos para EIC**

Se necesita la voluntad política de los gobiernos así como de las instancias universitarias además de la participación de los estudiantes, profesores

y del personal administrativo para llevar a cabo este proyecto. Así, se debe seguir con la marcha hacia la armonización de los sistemas de enseñanza en la región.

La calidad en la enseñanza superior es el eje central de los esfuerzos en la construcción del EIC. Por esto, se debe animar a todos los establecimientos de enseñanza superior a introducir o desarrollar sistemas internos de calidad y la RIACES en la continuación de sus buenas prácticas en cuanto a sus esfuerzos respecto a sus trabajos sobre evaluación y acreditación para llegar a la excelencia.

Al nivel de justicia social, habrá que trabajar el factor de igualdad de oportunidades y equidad en la enseñanza superior para que las clases menos representadas y las minorías puedan beneficiarse de una enseñanza de calidad.

Además, se deberá debatir sobre la formación a lo largo de la vida, un tema importante ya que en una sociedad en perpetua mutación, el individuo tendrá que continuar su aprendizaje para adaptarse al empleo y así adquirir nuevos conocimientos, competencias y aptitudes.

Parece importante impulsar la inserción profesional fortaleciendo las relaciones entre las universidades y las empresas, creando una cooperación inter-dependiente con el fin de capacitar a los estudiantes para el mundo de la empresa y el trabajo y así mostrarles a las empresas la importancia de la adecuación con las universidades.

Es necesario fomentar el número de doctorandos e investigadores a través del desarrollo de la innovación y de las cooperaciones entre instancias universitarias.

Las universidades Iberoamericanas tienen que ser atractivas al nivel regional e internacional por esto es de suma importancia desarrollar las cooperaciones internacionales.

Para la comprensión mutua, la tolerancia y el respeto entre los distintos países se deben aumentar las movi­lidades, una clave para el mejoramiento de las formaciones, de la excelencia de la investigación, el fomento de la internacionalización universitaria y la pluralidad lingüística así como el desarrollo personal y la inserción profesional. Para ello se deberá facilitar los trámites de visado.

Con el fin de la modernización de la enseñanza superior los gobiernos tienen que reforzar a largo plazo los instrumentos de financiación.

## **Conclusiones**

Frente a la internacionalización creciente de la educación superior, los países iberoamericanos tuvieron que modificar su sistema de enseñanza superior a través de la creación del Espacio Iberoamericano del Conocimiento.

Este tiene como objetivo introducir en la región un sistema de grados académicos fácilmente comparables y reconocibles, promover la movilidad de los estudiantes, docentes e investigadores, asegurar la calidad de la enseñanza e integrar la dimensión iberoamericana de la enseñanza superior.

Las acciones principales a tomar son el fomento de la movilidad de los estudiantes y docentes favoreciendo el reconocimiento de los diplomas y períodos de estudios, la promoción de las cooperaciones entre instancias de enseñanza, el intercambio de información y experiencia además de la promoción de la innovación.

Existe una verdadera voluntad política de modernizar el sistema educativo ya que forma parte de la agenda estratégica de los países de la región, por esto podemos decir que las instituciones se han fortalecido. Además, varios programas se están poniendo en marcha, como por ejemplo el programa Pablo Neruda, el cual muestra un esfuerzo en el compromiso económico, político y social para su buen funcionamiento. El camino hasta su armonización necesitará tiempo, sin embargo contamos con el apoyo de la SEGIB, CUIB, OEI y otras instancias para mejorar la implantación del Espacio Iberoamericano del Conocimiento.

Por ello, un sistema de formación de las élites a nivel político y administrativo es necesario para los países de la región iberoamericana en el contexto de globalización actual. A cada paso surgen nuevas exigencias, las cuales necesitarán de una nueva élite para dirigir al Estado y facilitar el acceso al progreso y a la modernización. En efecto, ya no se trata sólo de un ámbito nacional sino que las élites con sus nuevas capacidades tendrán que hacer frente a los nuevos desafíos de futuro. ¿Habrá convergencia entre EEES y EIC? ¿Cuál es el Espacio Universitario Común entre Europa, América Latina y el Caribe, convergencia o cooperación? y ¿Por qué en paralelo se está formando ALCUE? ¿Cuál es la estrategia?

## Bibliografía

- MADARRO A., ROBLES E. y GARCIA LAUSIN F., «Espacio Iberoamericano del Conocimiento / Espaço Iberoamericano do Conhecimento», OEI, N°57, (Sept-Dec. 2011), pp 9-11
- SOTILLO J.A, RODRIGUEZ I., ECHART E., OJEDA T., El espacio iberoamericano de educación superior: diagnostico y propuestas institucionales, Fundación Carolina, (2010), Madrid, 135 p
- SEGIB, Manual Operativo de la Cooperación Iberoamericana, (2010), Mar de Plata
- SEGIB, Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (CYTED), (2011), Disponible en <http://www.cytcd.org/index.php?lang=es>

TIANA A., «El espacio iberoamericano del conocimiento: retos y propuestas», Fundación Carolina, Madrid, (julio 2009), p. 4

Web internet:

CUIB <http://www.cuib.org/>

CYTED <http://www.cyted.org/>

IBERPYPE <http://www.iberpymeonline.org/default.asp>

IESAL <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>

OEI <http://www.oei.es/index.php>

Portal Europa [www.europa.eu](http://www.europa.eu)

Portal ENLACES <http://www.iesalc.unesco.org>

Programa Pablo Neruda <http://www.espaciodelconocimiento.org/neruda/>

RIACES <http://www.riaces.net/index.php>

SEGIB <http://segib.org/>

Declaración de Sevilla, 2005

Declaración de Cartagena de las Indias, 2008

Declaración de Salamanca, 2005

Manual Operativo de la Cooperación Iberoamericana, 2010, Mar de Plata

Agenda de Guadalajara, 2010

## Notas:

<sup>1</sup> NB: Fue creada para reforzar la Comunidad Iberoamericana, en la XIII Cumbre (Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, 2003) se decidió crear la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB). Esta organización internacional constituye el órgano permanente de apoyo institucional y técnico de la Conferencia Iberoamericana.

<sup>2</sup> NB: El Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB) se constituyó en Cartagena de Indias (Colombia), el 21 de noviembre de 2002. Es una organización no gubernamental que se configura como una red de redes de las universidades iberoamericanas.

<sup>3</sup> EUROPA.EU, disponible en: [http://europa.eu/abc/12lessons/lesson\\_8/index\\_fr.htm](http://europa.eu/abc/12lessons/lesson_8/index_fr.htm)

<sup>4</sup> SOTILLO J.A, RODRIGUEZ I., ECHART E., OJEDA T., “El espacio iberoamericano de educación superior: diagnóstico y propuestas institucionales”, Fundación Carolina, (2010), Madrid, 135 p

<sup>5</sup> NB: En paralelo se está haciendo un proyecto de cooperación entre América Latina y Caribe (ALC) y la Unión Europea (UE) cuyo nombre es ALCUE-UEALC y a largo plazo hay un deseo de hacer una cooperación Sur-SUR entre ALC y los países africanos.

<sup>6</sup> Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana, Uruguay y Venezuela

<sup>7</sup> SEGIB, Manual Operativo de la Cooperación Iberoamericana, (2010), Mar de Plata

<sup>8</sup> Declaración de Salamanca, (octubre 2005), artículo 13

<sup>9</sup> NB: El Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB) se constituyó en Cartagena de Indias (Colombia), el 21 de noviembre de 2002. Es una organización no gubernamental que se configura como una red de redes de las universidades iberoamericanas.

<sup>10</sup> NB: no se debe olvidar los idiomas regionales como la lenguas indígenas, en este caso se refiere al español y portugués.

<sup>11</sup> MADARRO A., ROBLES E. y GARCIA LAUSIN F., «Espacio Iberoamericano del Conocimiento / Espaço Iberoamericano do Conhecimento», OEI, N°57, (Sept-Dec. 2011), pp 9-11

<sup>12</sup> TIANA A., «El espacio iberoamericano del conocimiento: retos y propuestas», Fundación Carolina, Madrid, julio 2009, p. 4

<sup>13</sup> EIC, Programa Pablo Neruda, disponible en [http://www.espaciodelconocimiento.org/neruda/doc\\_base/introduccion11.html](http://www.espaciodelconocimiento.org/neruda/doc_base/introduccion11.html)

<sup>14</sup> EIC, Programa Pablo Neruda, disponible en [http://www.espaciodelconocimiento.org/neruda/doc\\_base/introduccion11.html](http://www.espaciodelconocimiento.org/neruda/doc_base/introduccion11.html)

<sup>15</sup> NB: Los países que hasta el momento participan en el Programa son Argentina, Colombia, Cuba, Chile, España, México, Paraguay, Uruguay, la subregión de Centro América, República Dominicana y Perú

<sup>16</sup> SEGIB, Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (CYTED), 2011, Disponible en <http://www.cytetd.org/index.php?lang=es>



# CAPITALISMO COGNITIVO Y TENDENCIAS ACTUALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Sofía Corral Soto

e-mail: sinequanon9@hotmail.com

(Universidad Autónoma Ciudad Juárez. México)

## Introducción

La educación y el conocimiento forman parte primordial en la conformación y consecución del desarrollo económico. La educación superior ha sido pieza clave en ese sentido, debido principalmente a la producción científica y tecnológica, al desarrollo y transferencia de conocimientos, la generación de patentes y la acreditación de profesionales en el ámbito laboral.

El sistema productivo capitalista caracterizado por una creciente acumulación del valor excedente, ha evolucionado de la fase industrial (*fordista-taylorista*) a la denominada fase del capitalismo cognitivo, cuyos rasgos relevantes son: el incremento constante de la especialización del trabajo, la transformación cualitativa del mismo y una incursión comercial, cada vez más penetrante en cada uno de los aspectos de la vida de los individuos. Se dice por lo tanto, que existe una progresiva subsunción de las capacidades humanas como la cooperación social, el lenguaje, algunas disposiciones cognitivas y emocionales y de algunos espacios de la existencia humana, como el ocio y el juego.

La captación elevada de éstos aspectos de la vida de los sujetos, e introducidos en el escrutinio valorativo del consumo comercial, componen el fundamento de la categoría de análisis denominada bio-capitalismo, o capitalismo cognitivo, como un «nuevo paradigma de producción y consumo».<sup>1</sup>

Es pertinente el análisis en el caso de la educación superior en México, sobre la forma en que ha venido evolucionando la relación entre sistema económico y la configuración de los procesos de adquisición, intercambio, distribución y consumo de la información y el conocimiento al interior de dichas instituciones. En las políticas y reformas educativas de nivel superior, es donde pueden verse reflejados de forma más precisa dichos cambios, ya que –las reformas mencionadas– representan un importante vínculo entre la actividad económica del país y la labor intelectual y científica de las universidades.



De acuerdo a datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP)<sup>2</sup>, existen en la actualidad siete modalidades de la educación superior en México: Institutos tecnológicos, educación normal superior, universidades interculturales, instituciones de educación superior de nueva creación, universidades públicas federales, universidades públicas estatales, centros públicos de investigación, universidades politécnicas y universidades tecnológicas. Suman en total más de 495 instituciones. En ellas la configuración concerniente a la estructura curricular, financiera y de gobernabilidad, ha sido paulatinamente transformada.

El Instituto Internacional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), es uno de los organismos afiliados a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que ha desarrollado numerosos procesos de evaluación, acreditación y contribución al conocimiento de las universidades latinoamericanas. Su misión se relaciona con la gestión de cambios al interior de las mismas, para promover la calidad a nivel supranacional. Los organismos de cooperación económica y la banca multilateral, representada por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, han tenido también una intervención cada vez más destacable, en los asuntos educativos del país. Ejemplo de ello es el financiamiento de 171 millones de dólares, que otorgó el BM en el año 2005, a la educación superior mexicana, dentro de las políticas de desarrollo y asistencia<sup>3</sup>. En el proyecto se advierte sobre el grave riesgo de rezago para México, si no se alcanzan los estándares mínimos de calidad frente a sus competidores internacionales.

El financiamiento, las recomendaciones y la emisión de criterios de eficiencia para el desarrollo científico y tecnológico, que se ha generado en las diversas agencias internacionales y promovidos por los organismos públicos nacionales como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), han incidido en la modificación de las pautas educativas de las universidades del país, más allá de lo aparente. Los cambios en la carta curricular, los procesos de aprendizaje y en general, las innovaciones introducidas, que son acordes a las exigencias del mundo del trabajo basado en competencias, intervienen en nuevas disposiciones subjetivas en relación al conocimiento. La insistencia sobre el desarrollo educativo en función de la tecnología y el procesamiento de la información, así como la creciente captación económica del saber, producen en consecuencia un giro hacia una nueva división cognitiva del trabajo, donde la actividad intelectual cobra una resignificación como valor de cambio.

A continuación se plantean algunas de las variaciones producidas, a partir de la nuevas políticas educativas de las universidades públicas en México. En ellas pueden advertirse tres rasgos relacionados con la caracterización del capitalismo cognitivo. En primer lugar, el incremento progresivo en la especialización del conocimiento y el cambio cualitativo del mismo. En segundo término, la transformación paulatina de los métodos de enseñanza

y las herramientas didácticas empleadas. Y finalmente, la acción penetrante de los criterios comerciales sobre las condiciones didácticas y cognitivas, que hasta hace poco tiempo, se habían mantenido ajenas a ellos, así como su relación con los modos de financiación de las instituciones.

## **Especialización e intermitencia del conocimiento en las universidades**

Siempre apegada a un proyecto nacional político y a una estructura del sistema productivo, la educación universitaria en México, ha promovido la misión de formar profesionales capacitados para enfrentar los desafíos de progreso económico y social. Sin embargo, en las últimas décadas, la educación superior ha trascendido de un plan nacional a un proyecto internacional, potenciado por la dinámica económica de la globalización y la neoliberal apertura comercial del capital intelectual, respaldada por los organismos internacionales de cooperación económica.

Los efectos de la globalización económica impregnan el panorama educativo, primero, porque a las universidades se les asigna la función de centros de formación de profesionales, en base a criterios de competitividad y empleabilidad. La UNESCO en ese sentido expresa:

«Es necesario hacer hincapié en los vínculos entre la educación superior y el mundo laboral e intensificar la cooperación entre la universidad y la industria, pero no es suficiente reconocer únicamente el trabajo; hay que reconocer también los demás aspectos de la vida de las personas. Hay que balancear las exigencias de los empleadores y las necesidades de los empleados»<sup>4</sup>.

La educación universitaria, consecuente con un programa productivo, se ha adherido a los propósitos del desarrollo tecnológico, y ha desplazado los referentes de formación tradicional de las élites cultas, e incluso el de las masas de trabajadores industriales, para dar paso, a una formación de sujetos en el ámbito del trabajo primordialmente intelectual, o bien, del trabajo descrito como inmaterial, de la informática y las redes digitales.

«El papel de las universidades fue cambiando de servir al Estado para dirigir la sociedad, a servir a la industria y al comercio para garantizar la empleabilidad de las personas. La empleabilidad se ha convertido en un símbolo de pertenencia a la sociedad, casi semejante a la ciudadanía, y las universidades facilitan una ruta hacia la pertenencia plena»<sup>5</sup>.

El objetivo de *empleabilidad* ha derivado en una especialización de los contenidos curriculares de las universidades, con la finalidad de obtener mayor flexibilidad para adaptarse a las exigencias de los mercados. Se espera que los contenidos que atraviesan por una conversión hacia el manejo de información cada vez más específica, permitan a los egresados universitarios un mayor acceso a las ofertas laborales. La generación de una transversalidad en las disciplinas, con la incorporación de contenidos tales como género, educación para la paz, educación ambiental, entre otros, repercuten en dicha

especialización y son congruentes con las transformaciones experimentadas recientemente en la creación de nuevas categorías de empleo.

Éstos cambios además de suscitar una nueva política de supervisión de los sujetos en el medio educativo y laboral, promueve la idea de la autorregulación y autosuficiencia, frente a los cambios económicos que se avecinan. Éstas capacidades, así como la de resolución pacífica de conflictos, tienen una connotación subyacente, en función de la transformación de las relaciones sociales. Se infiere que los parámetros éticos son también transformados, por una tecnificación de las normas de conducta social.

La especialización del conocimiento y la incorporación de nuevos contenidos a evaluar, advierte sobre la adecuación discontinua que la educación superior ejerce, impelida por el mercado. Las carreras de licenciatura, son ajustadas a las necesidades del desarrollo económico y productivo del país, teniendo como principales referentes los estándares de calidad internacional, es decir, en los resultados del *ranking* mundial de universidades. Las cartas descriptivas de los cursos, incorporan paulatinamente mayor número de contenidos asociados al lenguaje empresarial, desplazando aquéllos que contienen una carga crítica y analítica.

El texto como dispositivo para el debate, se convierte en un instrumento de adopción de técnicas y estrategias de capacitación laboral. Con el advenimiento de mayores exigencias competitivas, los estudiantes de las universidades mexicanas, empiezan a ceder los tiempos de reflexión, por un aceleramiento de la captación de funciones esenciales para la evaluación y el trabajo en los que serán requeridos.

Para Díez (2010) lo que ocurre en las universidades en la actualidad, es un desplazamiento de sus funciones racionales del ser humano, para dar paso a lo que denomina como: *asalariados intelectualmente muy cualificados*, primero con estudiantes de tiempo completo, con disponibilidad total para el estudio y posteriormente con empleados flexibles al horario y desplazamientos laborales necesarios. Es decir, una absorción integral hacia el mundo del trabajo y menciona: «La persona trabajadora «flexible» y «polivalente», constituye así la referencia del nuevo ideal pedagógico»<sup>6</sup>.

La creación de un mercado internacional para la educación, se basa en la oferta de especialidades necesarias para el contexto productivo globalizado. En ellas se consolidan de forma progresiva, los conocimientos tecnológicos y científicos, que son atractivos para las grandes empresas en sus sistemas de contratación. De igual forma algunas empresas han decidido financiar directamente a universidades privadas y públicas, para poder incidir en la estructura curricular deseada, ejemplo de ello es la Cátedra Yahoo! De Ingeniería Informática<sup>7</sup>. Con la oferta curricular y con la búsqueda de financiadores privados, la educación superior se ajusta a las demandas del mercado.

La formación especializada en técnica y ciencia, si bien conduce a un desarrollo industrial, productivo y comercial, no resuelve en cambio, las problemáticas planteadas en torno a la persistencia de dicho desarrollo de forma sostenida para las próximas décadas. Tampoco se han ofrecido desde el ámbito científico, respuestas claras hacia el futuro global económico.

El condicionamiento y limitaciones al tipo de conocimiento en el diseño curricular, que un centro universitario puede desarrollar, es una forma progresiva de reducir su capacidad de crítica social y su autonomía como institución. La exclusión o reducción de carreras y contenidos de Filosofía, artes y otras del campo de las humanidades, así como la especialización en otras ramas del conocimiento, no es una decisión inocua. Se establece una unificación de las opciones educativas y un corpus único de conocimientos, en función de lo que resulta rentable en términos de mercado. En la educación media superior (precedente de la universitaria) ya se ha comenzado a debatir sobre la desaparición de la asignatura de filosofía, lo que sin duda, derivaría en una pérdida de espacios para la crítica y la reflexión.

### **El valor-conocimiento en la práctica educativa**

El modelo educativo por competencias, se ha erigido como criterio universalizado de la práctica educativa, prueba de ello es la amplia bibliografía que se ha elaborado al respecto y las múltiples formas para su difusión, a partir de cursos, talleres, conferencias.

El modelo por competencias desarrolla una descripción pormenorizada y extensiva sobre las capacidades y habilidades de los educandos. La descripción excesiva de las actividades y conocimientos a desarrollar -y por lo tanto a evaluar- en las instituciones de educación superior, suponen un desafío significativamente complejo. En algunas ocasiones los aspectos a evaluar corresponden a la capacidad creativa, la habilidad en la resolución de problemas, el nivel de competitividad o el desarrollo en valores. El mecanismo mediante el cual, se especifican aspectos particulares de la actividad humana en la formación educativa de nivel superior, suponen un control y aceleración de los procesos de aprendizaje, subsumiendo las actividades cooperativas naturales de los estudiantes en la formación profesional, tales como la predisposición al trabajo en equipo, la capacidad para obtener un mayor rendimiento al más bajo costo, e incluso una alta capacidad en esfuerzo y dedicación.

La observación que supone la evaluación de la actividad del estudiante, constituye una importante forma de dimensionar el valor de las capacidades humanas. Asignar una nota a aspectos que se habían mantenido desprendidos de la cuantificación, es asumir la posibilidad de asignar un valor a actividades que se situaban en la inconmensurabilidad. Esta misma práctica de asignación de valores, es el principio de la medición de las capacidades en el ámbito laboral, que asignan un precio/salario al trabajo como mercancía.

La inmaterialidad del trabajo produce desmesura, y cada vez es más complicado establecer valores económicos o evaluativos a las actividades relacionadas con la cooperación y el conocimiento. En cambio, a partir de la evaluación por competencias, se hace hincapié sobre la aguda observación que el docente debe practicar en los espacios educativos, a fin de conocer mejor la actividad de los estudiantes.

Lo que ha cambiado en las universidades, es la medida en que las capacidades y aptitudes humanas son observadas para términos de valoración educativa. Cada vez se toman en consideración más criterios para la formación profesional, incluso algunos aspectos que se relacionan con la predisposición hacia la actividad y el trabajo colaborativo. Debido a que en el mundo del trabajo el valor-conocimiento empieza a exceder al del trabajo denominado manual, el conocimiento se erige como fuerza productiva y por lo tanto como valor que debe ser dimensionado y consecuentemente regulado. En ese sentido las instituciones de educación superior en México, han aumentado su atención a los procedimientos y normativas de protección de la propiedad intelectual.

Las políticas educativas de nivel superior, demarcan por lo tanto una importante sistematización del conocimiento, que se experimenta en la visibilización de la actividad de los sujetos como valor. Lo hacen también en términos metodológicos, en función de las nuevas modalidades de educación a distancia, como los cursos online, la autoinstrucción y el monitoreo remoto y en la incorporación de modelos educativos que identifican fuentes importantes de valor-conocimiento.

## **Producción y consumo de saberes**

Los organismos internacionales, se han situado en relación a la educación superior, como máximos intérpretes de las necesidades económicas del mundo globalizado. En sus recomendaciones, los contenidos teóricos de las carreras universitarias tienen la misión de enfocarse principalmente en la recuperación y estabilización de los capitales y evitar en la medida de lo posible los efectos negativos del sistema económico.

Se espera sin embargo, que la educación superior identifique sus intereses y objetivos en relación al entorno y a las necesidades de los ciudadanos. Lo que se pretende es que: «La formación universitaria no rehúya su especial contribución a la formación de ciudadanos informados y comprometidos»<sup>8</sup>. Pero al hacerlo debe tomar en cuenta a la sociedad en su conjunto y no a un sector selecto de la misma.

El capital intelectual generado en las instituciones de educación superior, adquiere un nuevo valor en la sociedad del conocimiento. La encrucijada de los gobiernos y las universidades, entre incorporarse a la lógica de la competitividad o mantenerse al margen de ella, determina la naturaleza produc-

ción científica y la formación hacia la actividad laboral. El creciente número de investigaciones universitarias financiadas por la industria y las empresas, confieren un nuevo valor a las patentes y hallazgos científicos y experimentales. Ésta condicionante dirige la tarea de los investigadores hacia modos de financiamiento más favorables y hacia entornos con un elevado nivel de rentabilidad. En contraposición a lo que suele pensarse, los sistemas de patente, se han convertido más en una protección a los intereses empresariales, que de los de su inventor.

La incursión avanzada de fondos privados en las instituciones educativas públicas mexicanas, sobre todo en términos de investigación, genera la necesidad de brindar nuevas ofertas relacionadas con el ámbito productivo. Ejemplo de lo anterior, ha sido el incremento en la apertura de escuelas y universidades técnicas en los últimos diez años. En la frontera norte, específicamente en Ciudad Juárez, se destacan centros como: el Instituto Tecnológico, el Tecnológico de Monterrey, la Universidad Tec Milenio y la Universidad Tecnológica.

La oferta educativa responde así a las demandas del sistema productivo y con modalidades cada vez más amplias, a partir de las ventajas que ofrece la educación en red. Ante la incursión de la avasalladora política económica sobre las universidades, sigue prevaleciendo la necesidad de establecer y debatir una visión filosófica de la función de la educación en México, para superar la visión técnico-económica de la producción. Es primordial una formulación de políticas educativas que atiendan intereses y necesidades del desarrollo humano, en vez de centrarse en los intereses del mercado internacional.

La evolución que la educación superior ha experimentado recientemente, obedece más que nunca a tendencias comerciales y productivas del mundo global y a una competitividad sin fronteras nacionales. En éste escenario, los principales riesgos para una producción y distribución del conocimiento más horizontal y democrática, son las lógicas privatistas del lenguaje y la cooperación humana a través de su valorización comercial. Es preciso entonces que los criterios de accesibilidad sobre la actividad intelectual de los centros universitarios, siga debatiéndose, para encontrar mecanismos óptimos de producción y consumo más equitativos, dentro de la economía del conocimiento, sin renunciar al desarrollo científico sostenible del país.

## Bibliografía

- DÍEZ GUTIÉRREZ, E: *La reforma europea de la educación superior*, I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado, León, 2010.
- FUMAGALLI, A: *Bioeconomía y capitalismo cognitivo, hacia un paradigma de la acumulación*, Madrid, Traficantes de sueños, 2007.

GRUPO DEL BANCO MUNDIAL: *México: fortalecimiento del aporte de la economía del conocimiento*. Consulta del 30 de abril de 2012.

<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/BANCOMUNDIAL/NEWSSPANISH/0,contentMDK:22899181~pagePK:64257043~piPK:437376~theSitePK:1074568,00.html>

JARVIS, P: *Universidades corporativas, nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global*, Madrid, Narcea S.A. de Ediciones, 2006.

ORDOÑEZ: *Universidad y economía en Europa*, Madrid, Tecnos, 2006.

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR: *Educación Superior Pública*. Consulta del 1 de mayo de 2012. [http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/educacion\\_superior\\_publica](http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/educacion_superior_publica)

UNESCO: *Las universidades y la educación. El rol de las universidades*, Hamburgo, UNESCO, 1997.

**Notas:**

<sup>1</sup> FUMAGALLI, A: *Bioeconomía y capitalismo cognitivo, hacia un paradigma de la acumulación*, Madrid, Traficantes de sueños, 2007, p. 19

<sup>2</sup> Subsecretaría de Educación Superior, Educación Superior Pública. Consulta del 1 de mayo de 2012. [http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/educacion\\_superior\\_publica](http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/educacion_superior_publica)

<sup>3</sup> Grupo del Banco Mundial, México: fortalecimiento del aporte de la economía del conocimiento. Consulta del 30 de abril de 2012. <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/BANCOMUNDIAL/NEWS-SPANISH/0,,contentMDK:22899181~pagePK:64257043~piPK:437376~theSitePK:1074568,00.html>

<sup>4</sup> UNESCO: *Las universidades y la educación. El rol de las universidades*, Hamburgo, UNESCO, 1997, p.5

<sup>5</sup> JARVIS, P: *Universidades corporativas, nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global*, Madrid, Narcea S.A. de Ediciones, 2006, p.18

<sup>6</sup> DÍEZ GUTIÉRREZ, E: *La reforma europea de la educación superior*, I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado, León, 2010, p. 5

<sup>7</sup> DÍEZ GUTIÉRREZ, E: *La reforma europea de la educación superior*, I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado, León, 2010, p. 7

<sup>8</sup> ORDÓÑEZ: *Universidad y economía en Europa*, Madrid, Tecnos, 2006, p. 10.





## LA PEDAGOGIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

Juan Carlos Echeverri Alvarez<sup>1</sup>

e-mail: juanecheverrialvarez@gmail.com

(Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia)

Una antigua broma universitaria, en el marco de las luchas de las «tribus académicas» por la dignidad de las ciencias y de las disciplinas institucionalizadas, hacía la pregunta ¿Qué sabe un pedagogo? La hilarante respuesta era colectiva e inmediata: ¡nada, un pedagogo no sabe nada, por eso su único campo de desempeño es la docencia! En Colombia, esta broma desobligante hunde sus raíces en una partición histórica entre lo superior y lo inferior. Por un lado, la Educación Primaria, nombrada como Básica por su abstracto carácter de fundamental es, sin embargo, asumida en las lógicas cotidianas como mínima y precaria; por el otro, la Educación Superior se considera el espacio de la producción de la ciencia y del verdadero conocimiento para la construcción de la nación y el desarrollo del país. Dignidad institucional de las ciencias y de los saberes que a su vez condiciona la dignidad académica y social de sus profesores.

En efecto, según esta lógica, dos son los sujetos de la enseñanza. Uno, el maestro de escuela quien se relaciona con las ciencias a partir de un método porque el ejercicio de su saber queda circunscrito a una concepción instrumental de la enseñanza. Su profesión no se reconoce por la creación de conocimiento sino por la necesidad de su servicio metodológico para lograr comprensiones mínimas mediante su oficio facilitador. El otro, docente universitario, es reconocido a partir del saber que enseña. Su valía social se soporta desde saberes que no son la pedagogía (mal entendida como el camino de la precariedad para hacer los conocimientos más fáciles en la infancia) sino las ciencias mismas que producen el conocimiento social. Dos sujetos que enseñan, pero la diferencia entre esos dos sujetos es consecuencia lógica del modo de la institucionalización de los saberes: la universidad empodera las ciencias como producción y, al mismo tiempo, devalúa a la pedagogía como un instrumental que se anquilosa en el método (Zuluaga, 1999: 49; Saldarriaga, 2006).

Sin embargo, a comienzos de los años ochenta y en el marco de esta subsumisión profesional, emergió una inquietud académico social cuya concreción ha sido conocida como Movimiento Pedagógico, dentro del cual la cuestión acerca del maestro se tornó central en el escenario educativo colombiano. El maestro comenzó a ser empujado hacia una condición reflexiva, crítica y de protagonismo en el escenario sociocultural del país; se le demandó una nueva condición que pasaba por las coordenadas del pensamiento, de la crítica, de la investigación y de la producción de conocimiento por la vía de la escritura, entre otros aspectos afines a la condición de *intelectual* que debería obtener para ser un verdadero agente social de la calidad académica y del desarrollo nacional.

Ese complejo proceso de reivindicación social, académica y profesional de los maestros de la Educación Básica, se hizo, en parte, mediante la estrategia de reconocerles la posesión de un saber que pudiera interlocutar con las otras ciencias y saberes institucionalizados; un saber propio que, al adquirir presencia histórica y reflexión epistemológica, empoderaba a su vez al maestro de escuela, su agente natural: este saber fue y continua siendo la pedagogía. Y la forma de su empoderamiento nacional cubrió por lo menos dos frentes: por un lado, su legitimación académica en el campo de las disciplinas universitarias por la vía de su reivindicación histórica y de hacer visible su constitución epistemológica: la pedagogía era al mismo tiempo, por su grado de formalización, un saber y una disciplina, sin alcanzar, empero, el umbral de epistemologización de las ciencias<sup>2</sup>.

Por otro lado, consecuente con el anterior, el Movimiento Pedagógico tuvo fuerte influjo en la legalidad colombiana, incluso a escala constitucional. La ley en Colombia le otorgo un puesto predominante a la pedagogía y propició con ellos su expansión por todo el sistema educativo. Más aún, el influjo legal de la lucha pedagógica no se limitó a la Educación Básica: la ley comenzó a establecer parámetros que propiciaban el tránsito de la pedagogía de la escuela a la universidad: el Artículo 67, de la Constitución de 1991, estableció que «la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura». Consecuencia directa de la Carta Magna fue la promulgación de la Ley 30 de 1992, a través de la cual se organizaba la Educación Superior: el Estado garantizaba su autonomía y velaba por la calidad de su servicio a través del ejercicio de suprema inspección y vigilancia, por ejemplo, mediante la creación del Consejo Nacional de Educación Superior<sup>3</sup>.

Igualmente, se crearon el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) (Art. 53 y 56 de la ley 30 de 1992). De este modo, el Estado, sin menoscabo de la autonomía universitaria, se proveía de un mecanismo de control para velar por la idoneidad de las Instituciones y sus programas. La calidad de las Instituciones comenzaba a fundamentarse en las funciones básicas de docencia

en relación con elementos tales como la formación, la experiencia y la actualización permanente, el manejo de los idiomas y el uso de nuevas tecnologías. Además, se hacía énfasis en la necesidad impostergable de que los docentes universitarios reflexionaran su práctica de enseñanza en relación con los medios didácticos y los sistemas de evaluación.

En síntesis, por los caminos que buscaban alcanzar la calidad de la educación en concordancia con estándares internacional, el saber de los maestros de escuela, saber pedagógico, se introdujo definitivamente en la universidad. Saber de los maestros no por una condición intrínseca de la pedagogía, por supuesto, sino por el modo mencionado de institucionalización de los saberes en Colombia. En términos de ley, los procesos de acreditación y certificación institucional se iniciaron en 1998, pero fue con el Decreto 272, dirigido a las facultades de educación del País, que la pedagogía adquirió toda su visibilidad y empoderamiento en el conjunto del sistema educativo para llegar a ser un saber de los docentes universitarios:

«Los programas académicos en Educación corresponden a un campo de acción cuya disciplina **fundante es la pedagogía**, incluyendo en ella la didáctica, por cuanto constituye un ámbito de reflexión a partir del cual se genera conocimiento propio que se articula interdisciplinariamente»<sup>4</sup>.

Esta exigencia de pedagogía se convierte en parte sustancial del horizonte de supervivencia y de calidad institucional: a todas las universidades del país se les exige a través de la política pública presentar programas en los cuales se integren propuestas didácticas y metodológicas específicas que otorguen coherencia pedagógica a la enseñanza de los saberes y de las ciencias<sup>5</sup>. Por esta vía normativa, en la busca de una calidad educativa en concordancia con estándares internacionales, las universidades empiezan a pedir a sus profesores —y luego a exigirles— que se capaciten en temas de pedagogía, didácticas específicas, metodologías contemporáneas, modos de evaluación y, en los últimos cinco años, en formas de acompañamiento de los estudiantes, es decir, en procesos tutoriales. El profesor universitario comienza a recorrer el camino de capacitación perpetua que siempre había recorrido en solitario el maestro de los niveles iniciales. Como ha dicho Guillermo Echeverri (2010): comienza a concretarse la intención de formar un maestro de escuela intelectual y un docente universitario pedagogo.

La universidad, entonces, se convierte en el escenario general de la pregunta por la pedagogía y por los territorios que a primera vista le son anejos: la didáctica y la evaluación. A la par, consecuencia y causa del empoderamiento universitario de la pedagogía, crece la literatura académica que justifica, recomienda y demanda la formación pedagógica del docente universitario (ver: Didriksson y otros, 2008). Mientras tanto, la legalidad en Colombia, que en parte propicia esta literatura, se apoya en ella para continuar el proceso de lograr la calidad universitaria con base pedagógica e investigativa, esto es, lograr que los docentes puedan: «...articular la docencia y la investigación en sus

programas, sean éstos de pre o posgrado, otorgando a la pedagogía el carácter de saber fundante y a la investigación educativa el carácter de fuente de conocimiento pedagógico y didáctico» (CAENS, 2000: p. 22).

De tal modo, la universidad en Colombia ha venido sufriendo un proceso de transformación dentro del cual la pedagogía ha sido el efecto y, al mismo tiempo, la causa de mayores transformaciones y de reajustes en relación con contextos cercanos y remotos. La pedagogía en la universidad, convertida en condición de calidad y en fundamento organizador de los procesos formativos, obliga, en la actualidad, a pensar con detenimiento en la emergencia del discurso pedagógico universitario y en hacer preguntas que instalen esa emergencia en los reajustes de las formas del poder y de las estrategias del gobierno de la población<sup>6</sup>. Empero, es de igual importancia, y de necesidad inmediata, reflexionar sobre el empoderamiento legal e institucional de la pedagogía pero en relación con las consecuencias tanto benéficas como perversas que este empoderamiento comporta para la universidad colombiana y, tal vez, para la Educación Superior en general.

En relación con este último aspecto, una primera consecuencia del empoderamiento pedagógico se comenzó a hacer evidente: la aparición de un malestar institucional en el marco de las dignidades disciplinares y de las tribus académicas: la primera reacción de ingenieros, filósofos, médicos, sociólogos, historiadores y de otros profesionales y científicos, estuvo asociada con la perplejidad y con cierta condescendencia irónica que dejaban translucir con una sonrisita molesta en reuniones académicas. No les era completamente claro por qué los pedagogos universitarios, que hasta ese momento se descalificaban con el gesto fácil de la indiferencia o de burla, tenían ese aire de suficiencia profesional y se tomaban los espacios de formación y de decisión institucional (Echeverri, et al. 2005).

En la actualidad, sin embargo, el eficaz empoderamiento del discurso pedagógico ha morigerado las resistencias (o ha demostrado políticamente correcto fingir filiaciones)<sup>7</sup> y ha propiciado, en cambio, que, por un lado, una abundante cantidad de docentes universitarios, más o menos a gusto, pasen por procesos de cualificación en pedagogía como una obligación institucional y, por el otro, que los profesionales de diferentes saberes y ciencias demanden de las universidades formación en docencia universitaria, porque ésta docencia, en los nuevos contextos, se ha convertido en una fuente laboral de primer orden, la cual, como en toda lógica de saber-poder, impone condiciones a los diferentes profesionales, entre ellas, precisamente, pasar por los rituales iniciáticos que les certifica la pertenencia a la cofradía pedagógica, esto es, a quienes pueden decir y hacer como docentes universitarios con pertinencia y calidad.

Ahora bien, en un contexto que, por una parte muestra la acelerada expansión de las matrículas, la diversificación de carreras, la aparición de niveles intermedios de Educación Superior, la proliferación de instituciones

educativas y el acelerado proceso de devaluación de los grados universitarios con la correlativa limitación del impacto sobre la movilidad social; y, por la otra, al mismo tiempo, como causa y consecuencia de lo anterior, presenta la minimización del Estado y la consecuente conversión de la Educación Superior en un negocio rentable o por lo menos autosostenible, la pedagogía asume varios encargos espurios, obligada por la ineludible (pero dudosa) búsqueda de la calidad que rige los procesos educativos actualmente.

Se pretende que la pedagogía sea el instrumento que garantice, pero disimule, el estatuto de cliente que adquiere el estudiante universitario. Ciertamente, con la creciente democratización del ingreso a la Educación Superior, el fenómeno correlativo es el de un saludable crecimiento de la población universitaria, lo cual, sin embargo, también trae aparejado el efecto perverso del aumento del fracaso académico y de la deserción, fenómenos que afectan negativamente los estándares de calidad fijados con indicadores internacionales. La universidad, de tal manera, se plantea como un reto de calidad sostener a sus estudiantes, garantizar su permanencia y asegurar el éxito académico. La educación superior comienza a necesitar mecanismos que garanticen la permanencia de los estudiantes y el éxito en sus procesos formativos. Para lograrlo requiere trabajar sobre la traumática rigidez de sus estructuras heredadas de lógicas Ilustradas, y la pedagogía es el unguento para lograr su flexibilización posmoderna.

La pedagogía se convierte en la credencial de las instituciones para lograr la acreditación institucional: el referente de calidad que garantiza la coherencia entre las teleologías formativas y las intenciones científicas en las prácticas cotidianas de enseñanza. Sin embargo, la potencia de la pedagogía, expresada en modelos pedagógicos institucionales, se diluye en la banalidad de las prácticas universitarias incapaces de comprenderla a cabalidad o de asumirla por completo en prácticas de enseñanza para acercar las distancias entre éstas y cada vez mejores aprendizajes de los estudiantes; la pedagogía actúa como el instrumento que aumenta la *motivación*, en el sentido más precario de alivianar los esfuerzos y, al mismo tiempo, mantiene la condición activa de estudiantes, inclusive en la mediocridad que paga matrícula, con una retórica de preocupación e interés por las subjetividades y los sujetos. Pedagogía que puede servir para fundar lo que Antanas Mockus nombró hace ya tiempo como socialbacanería: un espacio aparentemente pedagógico en el cual estudiantes y profesores pactan buenas evaluaciones recíprocas que les permita sobrevivir a ambos estamentos en una lógica de producción en serie de profesionales.

En efecto, la pedagogía hace parte de un dispositivo de la sociedad del control —o de gerenciamiento— en la cual el Estado, estrategia de gobierno de la población en las lógicas liberales del poder, delega parte de sus responsabilidades a los privados bajo la figura de autonomía, de libertad y de autogestión mediante las cuales, supuestamente, se garantiza una calidad creciente que lo público no puede garantizar. Se dice dispositivo porque esta reducción

del Estado como estrategia de gobierno de la población no se impone desde arriba, desde el mismo Estado, sino que en ella intervienen una serie heterogénea de actores y de factores que la propician y la demandan, entre ellos, por ejemplo, las mismas instituciones educativas y los intelectuales de la educación. Un dispositivo que legitima desde abajo lo que la forma del poder neoliberal demanda desde arriba.

La pedagogía es el saber universitario de las sociedades de gerenciamiento que legitima el desplazamiento desde ciencias verticales que garantizaban la exclusión del sistema educativo de buen número de estudiantes, y desplazamiento de administraciones lentas que se dedicaban a organizar medios e instrumentos para alcanzar algunos objetivos previamente vislumbrados, hasta un tiempo de gestión que nunca termina porque no tiene un fin preciso, que se preocupa por los procesos y que involucra a cada una de las personas participantes como fundamentales en el proceso para el desarrollo continuo. La gestión educativa, que demanda flexibilidad, participación, autonomía y creatividad, cuenta con la pedagogía para legitimar desde la perspectiva de la formación integral los fundamentos más caros del mercado y de la empresa (Grinberg, 2006).

La forma gerencial del control articula saber pedagógico, empresa y gestión en un dispositivo para crear un tipo particular de subjetividad del docente universitario. Es la subjetividad de la *culpa neoliberal* (López, 2006), esto es, un individuo que si bien era en principio crítico y resistente, la relación heterogénea de instituciones, saberes, discursos, sujetos, aparatos, técnicas (por ejemplo la enseñanza tipo formato Iso, las capacitaciones, las evaluaciones constantes y desde todo lugar) lo convierte en un académico desvalorizado e inseguro de su posición y saber, y nunca, según las evaluaciones, lo suficientemente comprometido con los procesos que exige la supervivencia del y en el sistema.

En efecto, la «culpa neoliberal», produce una constante inseguridad en relación con lo que se hace que obliga a gestionar la propia práctica, por la sensación constante de no estar haciendo lo suficiente para mejorar y ayudar a los otros, al sistema en general, para lograr mejores cuotas de calidad en los diferentes ordenes de lo personal, lo académico y lo empresarial. La culpa neoliberal nombra el miedo en el cual el sistema liberal hace vivir a los docentes y les hace creer que la posición en los indicadores de calidad es la consecuencia de su propia incapacidad o de la falta de compromiso institucional. El saber pedagógico funciona como el mecanismo mismo de la culpa: el desestabilizador que pone en duda el saber de la ciencia y devalúa la función docente en términos de negocio en el cual se paga siempre más por dar cada vez menos.

Ahora bien, no es la intención del artículo hacer una diatriba antipedagógica o demostrar que la pedagogización de la universidad se presenta como una especie de conspiración para simplemente facilitar el gerencia-

miento y mercantilización de la educación. Si bien ese es uno de los efectos del dispositivo, otros elementos deben tenerse en la cuenta a la hora de reflexionar en torno a la pedagogía en la universidad y de sopesar las condiciones de su permanencia en ella. La intención, por el contrario, es argumentar que la pedagogía debe continuar en la universidad, no para fingir posiciones de calidad, para inventar modelos pedagógicos sin aterrizaje en las prácticas cotidianas de enseñanza, para abrir otra beta de ingresos de extensión con la cualificación en docencia y en pedagogía, sino para transformar las prácticas inveteradas de algunas comunidades académicas y de profesores universitarios anquilosados en la dignidad de su posición y de su ciencia.

El problema no es la pedagogización de la universidad, ojalá la universidad realmente se pedagogizara: el problema es la utilización sin reflexión pedagógica de la pedagogía. La pedagogía en la Educación Superior es importante, entre otras cosas, porque es un saber que, a diferencia de otros, tiene mayor conciencia de su constitución histórica, y es un ejemplo para las disciplinas universitarias presentadas como recortes en texto guía; sirve para erradicar la tradición de profesores que, malos profesionales y peores maestros, se parapetan en la enseñanza autoritaria para descalificar y expulsar del sistema bajo un falso sentido de rigurosidad. La pedagogía, no es el debilitamiento del esfuerzo y de la rigurosidad, sino el saber que ayuda a pensar, incluso la evaluación que selecciona, en términos de estrategia de enseñanza para mejores aprendizajes.

La pedagogía sirve en la universidad para reconocer que todo docente, sin importar los contenidos de sus cursos, la dignidad de sus saberes o el prestigio individual, enseña indefectiblemente tres cosas: teorías, métodos y valores. Se necesita reconocer en la pedagogía un saber propio del docente universitario, en la docencia una profesión sin atomizaciones y vergonzante de su desempeño por lógicas de mercado. La Universidad se ha pedagogizado pero no ha pensado suficientemente la pedagogía, su papel en la educación superior y en la formación de docentes universitarios: la pedagogía no es un mecanismo del aprendizaje feliz, de los facilismos y de las acogidas maternas: es el saber que piensa la enseñanza de las ciencias en relación con los aprendizajes y con los desempeños en contextos; no es para facilitar procesos en el sentido de minimizarlos, es, mejor, problematizar la condición, la función y el estatuto del maestro universitario y de la universidad en general en estos tiempos de cambio.

## Recapitulación

En las transformaciones vertiginosas, en lógicas de globalización, la universidad se ve presionada por la tensión entre el mercado (la contingencia) y la calidad (tradicición) para sobrevivir y acomodarse de manera flexible a esta nueva realidad. La pedagogía, saber de los maestros de la educación básica,



relacionado con la reflexión por la enseñanza y la pregunta por los aprendizajes, se desplaza de la escuela a la Educación Superior con dos rostros: por un lado, el rostro perverso de la simulación que esconde, bajo el manto de esta disciplina, la banalización académica que vende productos; por el otro, el rostro capaz de relacionar saberes, sujetos e instituciones con pertinencia para adecuarse a los contextos emergentes de una sociedad en cambio. El guiño del artículo, en ese sentido, es la necesidad de sostener la pregunta constante por la presencia de la pedagogía en la universidad, su función y la relación que establece con una profesión que se ve despuntar en la historia: la docencia universitaria. Despuntar no porque antes no existiera esta docencia, sino porque ahora adquiere condición, identidad, contenido y soporte científico. En fin, la pedagogía es la condición de posibilidad de la existencia gremial de la docencia universitaria como profesión y no como oficio dependiente de las veleidades institucionales.

## Bibliografía

- Consejo Nacional de acreditación de escuelas normales superiores - CAENS. (Junio de 2000). *Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado el 15 de Julio de 2011, de Formación de maestros - Elementos para el debate: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85742\\_Archivo\\_pdf1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85742_Archivo_pdf1.pdf)
- Didriksson, A., Vessuri, H., Dias, S., Aponte, E. y otros. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: Unesco.
- Echeverri, G. (2010). *El escribir del maestro: entre lo funcional y lo intelectualizado*. Escrituras del adentro y del afuera de la escuela. Upb.
- González M., M, López R., J. y Morales V., Diana (2012). *Emergencia del Discurso en Relación con la Formación del Docente Universitario en el Saber Pedagógico*. Tesis. UPB. Medellín.
- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología* Año 4 N° 6. Pp. 67-87.
- Saldarriaga, Ó. (2006). Del oficio del maestro ¿de intelectual subordinado a experto subordinador?. <http://www.idep.edu.co/noticias.shtml?x=3033>
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza: un objeto de saber*. Siglo del Hombre; Anthropos; U de A.

## Notas:

<sup>1</sup> Docente Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín, Colombia. Director del Grupo Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS). Director de la Revista Textos. Facultad de Educación. Juan.echeverri@upb.edu.co

<sup>2</sup> En este proceso fue fundamental el trabajo que ha desarrollado el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, fundamentalmente, los trabajos de la profesora Olga Zuluaga

<sup>3</sup> No se ignora, pero no se aborda específicamente, que este proceso de la pedagogización de la universidad tiene un marco internacional de influjo, por ejemplo, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI (Unesco, 1998, 31-2), entre otras cosas, dijo: «...se debería facilitar el acceso **a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos** y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia». Para este contexto, ver: (González, López y Morales, 2012, 137).

<sup>4</sup> El decreto 2170 de 2005, modifica el artículo 4º del Decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003: **Artículo 4º. Aspectos curriculares.** La institución deberá presentar la fundamentación teórica, práctica y metodológica del programa; los principios y propósitos que orientan la formación; la estructura y organización de los contenidos curriculares acorde con el desarrollo de la actividad científica-tecnológica; las estrategias que permitan el trabajo interdisciplinario y el trabajo en equipo; **el modelo y estrategias pedagógicas** y los contextos posibles de aprendizaje para su desarrollo y para el logro de los propósitos de formación; y el perfil de formación.

<sup>5</sup> Lineamientos para la Acreditación de Programas. CNA. 2003.

<sup>6</sup> Es decir, pensar qué papel cumple un saber como la pedagogía en las formas liberales del poder para el gobierno de la población nombradas por Michel Foucault (2006, 2007) como gubernamentalidad liberal

<sup>7</sup> También se convierte en un trabajo actual interesante rastrear las resistencias más o menos explícitas de las tribus académicas a la pedagogía en las distintas instituciones de educación superior.



# **LAS TENSIONES DEL PROFESOR UNIVERSITARIO: INTELECTUAL, INVESTIGADOR, TUTOR Y GESTOR. ¿LA EMERGENCIA DE UNA PROFESIÓN? EL CASO DE COLOMBIA**

**Guillermo Echeverri Jiménez<sup>1</sup>**

e-mail: guillermo.echeverri@upb.edu.co

(Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. Colombia)

## **Presentación**

En la década de los noventa del siglo XX la Educación Superior en Colombia configura un espacio de desempeño para profesionales que no están orientados hacia la docencia, pero que funcionan como tales por condiciones sociales, económicas, culturales, ideológicas. En la época en mención se empieza a delinear en el País la emergencia de una profesión: docente universitario; sólo a partir de la década de los noventa se empieza a comprender la docencia universitaria como una profesión, que en el caso de los niveles iniciales del sistema educativo colombiano sí tiene una tradición: el maestro, aquél que se ocupa de la enseñanza y la formación de niños y de jóvenes en Preescolar, Básica y Media.

En el marco de la era de la información y la comunicación, la relación del estudiante y el docente, en el ámbito de la Educación Superior, sufre modificaciones, las mismas que reconfiguran el papel del segundo, particularmente en relación con las condiciones de intelectual, investigador, gestor y tutor. Estas tres condiciones merecen ser analizadas, en tanto desde las mismas parece emerger una profesión, esto es, la configuración de un grupo de personas que responde a intereses comunes y tiene una identidad en relación con el espacio-tiempo que ocupa y la función que desempeña.

## **El profesor universitario y el maestro de los niveles iniciales: dos historias**

La Educación Superior en Colombia tiene una historia muy reciente. Lo reciente de su historia se refiere a su desarrollo en términos de institucionalidad con una regulación específica por parte del Estado, no desde luego a la existencia de estudios superiores (Soto Arango, 2005). Hay una tradición

universitaria amplia, mas no así una ocupación alrededor del profesor universitario, seguramente porque el mismo no ha tenido, como sujeto profesional, los mismos debates, análisis, reflexiones y discusiones que sí ha tenido el maestro de los niveles iniciales; vale anotar que desde 1959 (fecha de fundación de la Federación Colombiana de Educadores, Fecode), en el País se hace creciente la discusión acerca del papel del maestro en la sociedad.

Este papel central del maestro aparece vinculado a una serie de reivindicaciones que se vinculan a cuatro referentes específicos: el gremio de maestros (Fecode), los intelectuales, el Estado, y movimientos educativos y pedagógicos. Entre las décadas de los ochenta y de los noventa el gremio de maestros libra una de las batallas más fuertes en aras de la reivindicación del maestro. Se plantea una construcción de la profesión a partir de una discursividad que legitima la presencia del maestro por vía de la reiteración de los análisis alrededor de éste.

Así, fue trascendental la aparición de la Revista Educación y Cultura (1984), referente que se convirtió en el medio de divulgación del primer acontecimiento desde el cual se le otorga visibilidad al maestro en Colombia: el Movimiento Pedagógico Nacional (1982)<sup>2</sup>, que fue promovido por el mismo gremio y por algunos intelectuales que, desde ese momento, se han ocupado del maestro, de la escuela, de la educación y de la pedagogía en Colombia. El Movimiento se inscribía en la idea de que era necesario que el maestro tuviera un papel de intelectual, esto es, un actor político y social con hondo calado en la cultura.

El culmen de este Movimiento fue la promulgación de la Ley General de Educación, 115 de 1994. Esta Ley es uno de los logros más importantes del gremio, en la medida en que el Estado recogió y asumió buena parte de las posturas e ideas de Fecode alrededor de lo que tenía que ser el maestro, en términos de desarrollo académico, desempeño y profesionalización. En la Ley 30 de Educación Superior, en cambio, no hay una preocupación específica por el profesor, aunque en la lógica de los procesos de autoevaluación, acreditación y certificación<sup>3</sup> se empieza a vislumbrar una tendencia a mirar el papel del docente universitario.

En la década de los ochenta, en el marco del Decreto-Ley 080 de 1980, legislación enmarcada en la Educación Superior, se provoca desde la misma legalidad emanada del Ministerio de Educación Nacional una proliferación importante de universidades y de nuevos programas de formación profesional (pregrado, particularmente). Esta proliferación respondía a la necesidad de que grupos sociales más vastos, los mismos que habían irrumpido con fuerza en las ciudades a finales de la década de los sesenta del siglo XX, se formaran como profesionales en el nivel de la Educación Superior.

Mientras en la década de los ochenta se hace fuerte la disputa entre el maestro de los niveles iniciales y el Estado, en relación con el estatuto docente, las posturas educativas (en especial la tecnología educativa) y las rei-

vindicaciones laborales y salariales, el escenario de la universidad crece en número de instituciones y en programas, lo cual trajo consigo el aumento del número de docentes de una manera significativa, como lo señala Díaz Villa (1993); sin embargo, el aumento de instituciones y de programas, así como el mayor número de profesores universitarios no deriva en una preocupación específica por el papel de este docente, por su estatus, por su condición profesional.

Para la misma década de los ochenta, específicamente en 1981, el sacerdote Alfonso Borrero Cabal, de la Pontificia Universidad Javeriana, instala el *Simposio Permanente sobre la Universidad*. Con este evento se inicia en el País una preocupación por lo que es la universidad y por su papel en la sociedad; no obstante, en las temáticas del Simposio no aparece el papel del docente universitario como un asunto que entre en la discusión.

### **Intelectualidad, investigación, gestión y formación en el profesor universitario**

En la década de los setenta el profesor universitario tiene un papel básicamente intelectual. La intelectualidad tiene que ver con la clásica idea del *magister dixit* de los inicios de la universidad: un hombre culto, dedicado sobre todo a la lectura, que fruto de ello se hace experto en una temática, la misma que luego expone magistralmente ante los estudiantes. En la década de los setenta, cuando priman las universidades de carácter oficial y el número de privadas es apenas un puñado, el profesor universitario es básicamente un docente que se desempeña en una universidad oficial (Universidad Nacional, Universidad de Antioquia, Universidad del Atlántico, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle, Universidad Industrial de Santander, por ejemplo).

La intelectualidad del profesor universitario poco tiene que ver con reivindicaciones salariales, con reconocimiento de su estatuto, con visibilidad social. Este profesor universitario es un personaje un tanto gris que se encierra en su oficina, en su aula con sus estudiantes, que lee mucho, prepara clase, expone a sus estudiantes las temáticas, evalúa pruebas escritas y, en algunos casos, escribe un artículo o publica un libro producto de su experticia y reflexiones alrededor del área de conocimiento que imparte. La intelectualidad del profesor tiene muy poco impacto social, salvo, claro, el buen o mal recuerdo de sus estudiantes, que son en verdad los que extienden un imaginario acerca del profesor universitario.

El impacto de este profesor universitario de los setenta se trasluce en las luchas estudiantiles de esta época. El profesor universitario desde sus cátedras —sociología, historia, derecho, filosofía, antropología—, esto es, áreas de las ciencias sociales y humanas, produce un espacio de crítica contra el sistema. A finales de los setenta y durante buena parte de los ochenta los enfrenta-

mientos contra el Estado se agudizan, pero vale la pena decir que la participación del maestro y del profesor universitario es diferenciada: mientras el primero sale a la calle y protesta reiteradamente, y con ello deja una imagen de sujeto político con unas características específicas, el profesor universitario se atrinchera dentro de su espacio institucional, produce reflexiones y críticas, pero esto no se traduce en una imagen pública y profesional.

Con la proliferación de instituciones y de programas durante la década de los ochenta el incremento de profesores universitarios es evidente, como se ha señalado antes; este incremento se ve, especialmente, en la contratación de docentes de cátedra, con lo cual la imagen de profesor intelectual de la década anterior empieza a decrecer; ahora el profesor va de una universidad a otra; es decir, el profesor de cátedra ingresa de una manera intensa al campo universitario, pero es sin duda un trashumante, que va y viene de institución en institución y de cátedra en cátedra, sin construir en realidad ninguna identidad específica o afiliación, o arraigo. Podríamos decir que es un profesional de cortos tramos, como el corredor de 100 metros planos: se entrena para su carrera, va y la corre en diez segundos, y luego desaparece durante un tiempo, hasta que aparece una nueva competición.

En la Ley 30 de 1992 se recogen nuevas realidades que afectan directamente la formación de profesionales en el espacio universitario. Esas realidades tienen que ver con: la globalización; la sociedad del conocimiento (Drucker, 1994); la consolidación de las redes de información y comunicación (Castells, 1998); la economía centrada en capitales de conocimiento y de información como servicios con una nueva productividad virtual (Serres, 1995). En el contexto universitario esto se traduce en la organización de la Educación Superior desde una lógica que enfatiza en una eficiencia que centra su interés en el control de los tiempos y de los contenidos (Zabalza, 2003), dirigidos a profesionalizaciones de más corta duración, homologación internacional de currículos, construcción de competencias específicas y movilidad de estudiantes.

En este contexto, al docente universitario se le pide investigación. La petición se instala en dos lógicas que desde los noventa y hasta el presente es importante precisar: la primera está vinculada con la necesidad de que las instituciones de Educación Superior respondan a los procesos de autoevaluación, acreditación y certificación, lógicas que ponen a las instituciones en circuitos de reconocimiento en ámbitos cada vez más amplios: de lo local a lo nacional, y de lo nacional a lo internacional; la segunda lógica se relaciona con la necesidad de que la investigación se traduzca en innovación y en transferencia hacia productos tangibles.

El profesor universitario es requerido como investigador, como un docente que produce conocimiento y, fundamentalmente, lo publica, lo divulga, lo pone en revistas indexadas y lo hace un producto más, en la lógica de la sociedad postcapitalista anunciada por Drucker (1994) en la transición entre

las décadas de los setenta y los ochenta. De este modo, con la exigencia de la investigación, se pone sobre la palestra también el asunto de la escritura del profesor universitario, esto es, una triple relación antes inédita, o por lo menos no analizada: profesor, investigador, escritor; ahora bien, no sólo un investigador que escribe, sino un profesor investigador que publica (Echeverri A. y Echeverri J., 2007). Este profesor no ha sido formado como tal; por ello se imponen procesos de capacitación.

A finales de los noventa se impone la lógica de la investigación, y con ésta se hace imperativa la gestión, o sea, que el docente que investiga y escriba se encargue, igualmente, de gestionar procesos de inserción en editoriales, publicaciones indexadas, promoción de los libros y las revistas, organización de eventos, consecución de memorias y de certificados de participación, entre otras cosas. El profesor universitario queda ubicado en la lógica de investigador, escritor y gestor, en aras del reconocimiento de méritos personales e institucionales, los mismos que permiten obtener productos visibles; son estos productos los que redundan en los procesos de autoevaluación, acreditación y certificación.

Al profesor universitario se le demanda que se encargue de la formación de los estudiantes. Y esta formación no se refiere a la enseñanza de un saber específico que conduce a lo profesional: la lógica de finales de los noventa y primera década del siglo XXI supone una formación de corte integral (Echeverri Á.; Muñiz G.; Echeverri J., 2010), esto es, una formación en la que se procura integrar saberes, niveles, institucionalidades, experiencias y colectivos de docentes. En esta integración el profesor universitario tampoco ha sido formado, por lo cual se imponen diplomados, especializaciones y maestrías que tienen como objeto la docencia universitaria. En este sentido, el profesor universitario, por ejemplo, tendría que adquirir competencias (Zabalza, 2003) para acompañar a sus estudiantes.

Después de la década de los noventa se hace imperativo que el docente universitario configure en su quehacer unas características prácticamente innecesarias antes. Hay un rápido tránsito de lo intelectual hacia lo investigativo, la gestión y lo formativo. En este tránsito queda en evidencia la construcción de un profesional que es sometido a un proceso de permanente capacitación y actualización en relación con nuevos saberes que requiere para su desempeño (Imbernon, 2000). El docente universitario de las dos últimas décadas requiere nuevos saberes; estos nuevos saberes están ubicados en la investigación, en la gestión, en la formación: formas de acompañamiento menos intelectuales y más organizacionales y afectivas. Se impone, de este modo, a la par con la enseñabilidad de los saberes, la educabilidad del sujeto (Echeverri J. y López V., 2004), o sea, una preparación del docente en áreas inéditas para la docencia universitaria veinte años atrás.



## Conclusiones

La aparición de la universidad en el contexto colombiano es reciente, por lo menos en términos de un tipo de universidad organizada desde unos referentes legales específicos, esto es, desde una organización administrativa, financiera, académica particular. Más reciente aún es la consideración acerca del profesor universitario, que en general no ha sido, a diferencia del maestro de los niveles iniciales, un objeto de análisis por parte de los estudiosos, investigadores y expertos de la educación en Colombia. En general, el profesor universitario no ha ocupado un lugar profesional destacado, aun cuando haya en el imaginario la idea de que es alguien importante en el marco de la sociedad.

El profesor universitario ha transitado de intelectual a investigador, de investigador a escritor y publicador de sus producciones, y de ello a gestor y encargado de la formación, del acompañamiento de sus estudiantes; esto se ha dado en términos afectivos, personales, esto es, como un tutor que orienta, lo que corre a la par con la enseñanza de un saber específico en el contexto de las áreas profesionales, tanto las tradicionales como las más contemporáneas. En este tránsito, el profesor universitario se ha visto en la obligación de movilizarse del saber experto que tradicionalmente ha enseñado a una serie de saberes emergentes que se le exigen para ser docente universitario.

Las nuevas exigencias para el profesor universitario le han puesto en un lugar de permanente cualificación, con lo cual, al igual que el maestro de los niveles iniciales, ingresa en un campo de aparentes carencias, de incompletud. Es esta incompletud, a diferencia de la intelectualidad de la década de los setenta, la que configura hoy un docente que, al parecer, ingresa en un campo profesional que empieza a emerger con fuerza. Esta emergencia provoca, de paso, la constitución de un *ethos* profesional mucho más visible que el de las décadas de los setenta y los ochenta, así en tales décadas la fuerza de lo intelectual hubiera tenido en el imaginario social un mayor peso en términos de conocimiento.

La profesión del docente universitario parece configurarse, paradójicamente, en la pérdida de cierta condición intelectual. Cuando el profesor de la Educación Superior ostentaba la condición de intelectual ello le daba un reconocimiento social, pero el mismo era de una respetabilidad que se resguardaba en los muros universitarios, como una especie de sabiduría gris que nunca se cuestionaba, y por lo mismo permanecía un tanto oscura. Después de la década de los noventa las nuevas condiciones sociales, políticas, económicas y culturales provocan que la universidad ingrese en una lógica de productividad y contacto con el Estado y las empresas, lo que trae consigo una nueva visibilidad de la institución universitaria; en esta visibilidad el docente tiene un nuevo rol, que vincula la gestión del currículo y de los productos con la investigación innovadora y la formación de sus estudiantes. En este papel el docente universitario se empieza a ver como un profesional de la universidad, como un empleado de una empresa, y menos como un intelectual.

## Bibliografía

- Castells, Manuel (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1: *La sociedad red*. Madrid, Alianza Editorial.
- Drucker, Peter (1994). *La sociedad postcapitalista*. Bogotá, Norma.
- Serres, Michel (1995). *Atlas*. Barcelona, Cátedra.
- Soto Arango, Diana (2005). «*Aproximación histórica a la universidad colombiana*». En: *Rhela*, vol. 5, pp. 99-136.
- Echeverri Á., Juan Carlos (2005). *Investigar-publicar: una relación hacia la comunicabilidad del conocimiento*. Medellín, Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Echeverri J., Guillermo (2011). «*El maestro, un intelectual; el profesor universitario, un pedagogo. Una paradoja y un desplazamiento*». En: *Monográfico Maestría en Educación*, n° 5, Medellín, Universidad Pontificia Bolivariana, pp. 179-192.
- Echeverri J., Guillermo (2010). «*La educación: el proyecto moderno para configurar la institucionalidad. Lo público, la hospitalidad y el locus en la subjetividad*». En: *Monográfico Maestría en Educación*, n° 2, Medellín, Universidad Pontificia Bolivariana, pp.39-46.
- Echeverri Álvarez, Juan Carlos; Muñiz Gil, Óscar; Echeverri Jiménez, Guillermo (2010). *La formación integral en la Educación Superior: la perspectiva de la U.P.B*. Medellín, Editorial U.P.B.
- Echeverri J., Guillermo y López V., Beatriz (2004). «*La enseñanza en la Educación Superior: entre la enseñabilidad y la educabilidad*». En: *Revista Universidad de Medellín*, n° 77, enero-junio de 2004, pp. 49-57.
- Borrero Cabal, Alfonso (2008). *Simposio Permanente sobre la Universidad*. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- Zabalza, Miguel (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*.
- Ministerio de Educación Nacional (1995). *Ley General de Educación*, 115 de 1994.
- Forero Rodríguez, Fanny y Pardo Novoa, Alberto (comp.) (1993). *Mejorar la docencia universitaria*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. 2 tomos.
- Giroux, Henry A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós/Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (M.E.C.). 290 p.

- Imbernón, Francisco (2000). «*Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión*». En: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, n° 38, Agosto 2000, pp. 37-46.
- Díaz Villa, Mario (1993). El campo intelectual de la educación en Colombia. Cali, Universidad del Valle.
- Herrera, Martha y Low, Carlos (1994). Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior: una historia reciente y olvidada. Bogotá, Imprenta Nacional.
- Burke, Peter (2002). Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot. Barcelona, Paidós.
- Rama, Ángel (1984). La ciudad letrada. Hanover, Ediciones del Norte. 176 p.
- Mockus, Antanas (1995). «*La misión de la universidad*». En: Reforma Académica. Documentos Universidad Nacional de Colombia.

### Notas:

<sup>1</sup> Docente de la Universidad Pontificia Bolivariana, sede Medellín (Colombia). Integrante del Grupo de Investigación Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS).

<sup>2</sup> El Movimiento Pedagógico Nacional fue impulsado por la Federación Nacional de Educadores (Fecode), en el marco del XII Congreso Pedagógico Nacional, celebrado en la ciudad de Bucaramanga en el año de 1982. En el Congreso se difundió el Manifiesto del Movimiento Pedagógico Nacional, el mismo que fue dado a conocer de manera amplia en el número 1 de la Revista Educación y Cultura, publicado en el año de 1984.

<sup>3</sup> Autoevaluación, acreditación y certificación son procesos que el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), organismo del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes), vigila y regula en relación con las instituciones universitarias y los programas que éstas ofrecen. El CNA aparece en 1998, y hace parte del Sistema Nacional de Acreditación de Colombia, según el artículo 53 de la Ley 30 de Educación Superior, de 1992.



## LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA: ¿UNA INSTITUCIÓN FEMINISTA O FEMINIZADA?

**Isabel Grana Gil**

e-mail: [imgrana@uma.es](mailto:imgrana@uma.es)

(Universidad de Málaga. España)

Se habla mucho de la feminización de la enseñanza en general, ya que cada vez es mayor tanto en el número de alumnas como de profesoras en todos los niveles educativos. Concretamente en la Universidad son ya más del 50% las alumnas en los centros universitarios españoles, aunque distribuidas de manera desigual. También va creciendo el número de mujeres que trabajan en la Institución, sobre todo dentro del sector del Personal de Administración y Servicios (PAS) y en menor medida las que lo hacen dentro del sector de Personal Docente e Investigador (PDI), pero va decreciendo en ambos sectores, conforme se asciende en el escalafón. Por otro lado, nos encontramos con que las leyes hacen cada vez mayor hincapié en la igualdad entre los géneros en todos los aspectos posibles. Por lo que las preguntas que nos planteamos son dos: Por un lado, por el hecho de que la Universidad se esté feminizando ¿significa necesariamente que ésta sea una institución feminista?. Y por otro, el hecho de que exista una igualdad legal ¿implica una igualdad real?. En la presente comunicación se va a hacer un análisis de la situación en la Universidad de Málaga e intentar responder a las preguntas al final de la misma.

### **Hacia una igualdad real**

Desde que se celebrara en 1975 el año internacional de la mujer, se han dado muchos pasos. En 1987, 1993 y 1997-2000 en España se aprobaron el I, II y III Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres. Fue una etapa de sucesivos programas articulados, que facilitó la sensibilización y los primeros cambios.

Con la entrada del nuevo siglo empezaron a aparecer nuevas propuestas con otro rango jurídico. En los enfoques que se debían adoptar y en los cambios a los que se dirigía, pasaron a ser leyes las que involucraban a todas las administraciones, y en concreto a la educativa, a los distintos niveles de

enseñanza, a la docencia, a la investigación, al profesorado, etc. En pocos años el escenario normativo se ha transformado, dando lugar, tal vez a un exceso de legislación. A la *Ley Orgánica de Universidades de 2001*, en la que hablaba únicamente de igualdad en las condiciones de acceso y del principio de igualdad unido al de mérito y de capacidad para el acceso a determinados puestos, le han seguido dos nuevas leyes de nivel estatal en 2007, además de las numerosas leyes de carácter autonómico que han ido apareciendo desde el comienzo del siglo.

La primera es la *Ley Orgánica para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*. En su artículo 25 se refería a «a igualdad en la educación superior» y se afirmaba que las administraciones públicas «fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres». Para lo que tendrían que promover «la inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres, la creación de postgrados específicos, y la realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia». Lo cual demostraba el reconocimiento que, con lenguaje legislativo, se otorgaba a una trayectoria de actuaciones contrastadas, y que debería desconsiderarse con la expresión «la inclusión, en los planes de estudio en que proceda».

La *Ley Orgánica de Universidades de 12 de abril de 2007* se sumaba a esta medida, subrayando medidas que garantizaban su inserción dentro de la estructura formal de la Universidad, entre otras a través de: «La creación de programas específicos sobre la igualdad de género» como se leía en el preámbulo de la misma. Era obligada la participación y el compromiso de las universidades en una formación que no podía prescindir de esas determinadas dimensiones del conocimiento científico y de las actitudes personales, transmitiéndolas y favoreciéndolas desde los planes de estudio de su alumnado, y desde los diversos programas que debía desarrollar dentro y fuera de las aulas. Teniendo en cuenta, y valorando lo producido y lo divulgado en las tres últimas décadas, reflejado en proyectos de investigación, publicaciones, organización de seminarios, cursos, congresos, programas de doctorado, postgrados, creación de redes, etc.

También hacía hincapié en otros dos aspectos, como era el establecimiento de «sistemas que permitan alcanzar la paridad en los órganos de representación» y favoreciendo «una mayor participación de la mujer en los grupos de investigación».

Una de las modificaciones a la *Ley de Universidades de 2001*, era sobre las normas electorales, en la que se introducía que «deberán propiciar en los órganos colegiados la presencia equilibrada entre mujeres y hombres», fundamentalmente porque se había encontrado, que a pesar de que en las universidades españolas existe una presencia femenina mayoritaria: alumnas, de administración y servicios y un tercio de profesoras, se producía una desigual distribución en las distintas carreras, en los cuerpos docentes y administrativos, en las responsabilidades investigadoras, y en los órganos de decisión.

Desigualdades en muchos casos más sutiles que antes pero, igualmente eficaces.

Concretaba también los distintos procedimientos que se habían de utilizar para llevar a la práctica lo legislado, y entre ellos me gustaría destacar la creación de las Unidades de Igualdad: «contarán entre sus estructuras de organización con Unidades de Igualdad para el desarrollo de las funciones relacionadas con el principio de igualdad entre mujeres y hombres».

La Ley para la *Promoción de la Igualdad de género en Andalucía* dedicaba la segunda Sección a la igualdad de oportunidades en la Educación Superior. Era la normativa que ampliaba y explicitaba más todos los aspectos referidos a la docencia, a la investigación, a la presencia en órganos de toma de decisión, y a importantes cuestiones no consideradas en la Ley de carácter nacional ni en otras autonómicas, por ejemplo el reconocimiento de los estudios de género como mérito a tener en cuenta en la evaluación de la actividad docente, investigadora y de gestión del profesorado. Afirmación que suponía un paso cualitativo en el modo de ser considerado este ámbito del conocimiento dentro del sistema universitario. También hablaba de fomentar la igualdad de oportunidades de mujeres y hombres en la carrera profesional, en la conciliación de la vida laboral, en la representación equilibrada en órganos colegiados y en comisiones, y se comprometía a poner los medios para su cumplimiento.

La última Ley aprobada hasta ahora sobre este tipo de cuestiones que afectan a la Universidad, es la andaluza *De la Ciencia y el Conocimiento* de diciembre de 2007. En su artículo 45 sobre «Igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en la ciencia, la tecnología y la innovación» afirmaba que debe estar garantizado el «respeto al principio de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en las personas dedicadas a la ciencia, la tecnología y la innovación».

Por su parte, los organismos de Igualdad nacionales y europeos, siguen manteniendo por otra parte su objetivo de propuestas y de apoyo a las políticas gubernamentales. En el año 2008, el Instituto de la Mujer presentó el *Plan Estratégico 2008-2011 de igualdad de Oportunidades* con diferentes ejes de actuación. El que más nos interesa es el del Conocimiento, descrito con tres objetivos: 1. Formalizar los estudios Feministas, de las Mujeres y del Género en el ámbito universitario. Actuación: apoyar el desarrollo de estudios específicos de las mujeres. 2. Fomentar el conocimiento desde la perspectiva feminista, de género y 3. Recuperar la memoria histórica de las mujeres. En resumen, como afirma Consuelo Flecha:

«En la historia de este proceso contamos con una experiencia larga en el tiempo, de personas individuales y de grupos, de iniciativas de administraciones públicas. Realidad que hoy nos permite disfrutar de objetivos cumplidos, pero todavía de muchos más por cumplir. El conjunto de disposiciones legales es muy esperanzador, pero no podrán ser eficaces sin la voluntad de todas las personas a las que



afecta, de las que tienen responsabilidad en la gestión, en cualquiera de los niveles. Y desde luego si no se dispone de una formación que la puesta en práctica de todas estas acciones requiere»<sup>1</sup>.

## La Universidad de Málaga en cifras

A pesar de ser la Universidad de Málaga una de las pocas en las que hay una mujer al frente de la institución, según las cifras que aportaba el libro *Académicas en cifras 2007*<sup>2</sup> en los cargos unipersonales las mujeres ocupaban para el curso 2006-2007, el 25% de los Vicerrectorados que como sabemos, son por designación, pero bajaban al 17,7% de Directoras de Departamento, y al 14,2% de Decanas y la misma cifra de Directoras de escuelas universitarias que son por elección.

No es mucho más alentador el número de titulares de Universidad, que era de un 33,6%, y por lo tanto ligeramente inferior a la media universitaria que se situaba en el 36,5%. Sin embargo en la cifra de catedráticas se daba un ligero aumento respecto a la media general, ya que del 13,9% se llegaba al 16,2 de la universidad malagueña. Este ascenso se correspondía con la proporción de mujeres y varones titulares por catedrático/a, ya que se acortaban las distancias al subir el número de varones titulares por catedrático a 3,4 y el de mujeres a 9.

Con respecto a la distribución del alumnado por rama de enseñanza y sexo en las universidades españolas, nos encontrábamos que en Ciencias de la Salud existía un 75,6% de mujeres, en la de Ciencias Sociales y Jurídicas un 63,4%, en Humanidades un 63%, en Ciencias experimentales un 58,9% y en Técnicas sólo un 27,6%. Como se puede observar en las ramas de Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Humanidades y Ciencias Experimentales superaban el porcentaje de matrícula a los varones en porcentajes iguales o superiores al 60%, siendo especialmente llamativo el número de alumnas en la rama de ciencias de la Salud. Ese mismo caso, pero al revés nos lo encontrábamos en la rama de Enseñanza Técnicas, donde el porcentaje de varones ascendía al 72.3%.

Por otro lado, si tomamos como referencia las ramas de enseñanza en que se matriculaban las mujeres y lo comparamos con las de los varones se observan diferencias muy significativas. Más de la mitad de las mujeres matriculadas en estudios universitarios se decantaban por la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas (56,45). Los varones, por el contrario, optaban en primer lugar por la rama de las Enseñanzas

Técnicas (42,4%). En segundo lugar, las mujeres se matriculaban en Enseñanzas técnicas en un porcentaje muy bajo (13,5%). Por el contrario, la segunda rama de elección de los varones que era Ciencias Sociales y Jurídicas alcanzaba el 38,9% de matrícula. En tercer lugar, las mujeres tomaban por igual la opción de Ciencias de la Salud y de Humanidades (11,1%). La última

rama de elección eran las Ciencias Experimentales (7,7%). En el caso de los varones, la tercera opción era la de Humanidades con un porcentaje ya escaso de 7,8%. La cuarta rama elegida era la de Ciencias Experimentales (6,5%) y el último lugar lo ocupaban las Ciencias de la Salud (4,25). Seguían persistiendo, por lo tanto, las diferencias entre los hombres y las mujeres.

Respecto al alumnado, aunque el número de mujeres es cada vez mayor, siguen existiendo profundas diferencias a la hora de matricularse en una carrera u otra, y en cuanto al profesorado, los hombres siguen ocupando mayoritariamente los puestos de poder, en menor medida los de libre designación, pero de forma abrumadora los de elección. Como decíamos más arriba, la universidad cada vez está más feminizada pero está lejos aún de ser feminista. Por eso creemos que son muy positivas las medidas previstas en la Ley Orgánica de Universidades de 2007, donde se incide en la necesidad de medidas positivas para la paridad en los órganos colegiados de las universidades, pero sobre todo me parecen aún más positivas las de conciliación laboral y familiar, porque creo que la raíz de esta desigualdad persistente en los puestos de mayor poder dentro de la universidad, y otras instituciones, es sin lugar a dudas esta falta de conciliación.

### **Breve reseña histórica**

La Universidad de Málaga ha sido pionera en la introducción de los estudios sobre las mujeres, feministas o de género entre las universidades andaluzas. Existen tres grupos o asociaciones que se dedican específicamente al fomento y extensión de estos estudios: El Seminario Interdisciplinar de Estudios de la Mujer (SEIM), La asociación de Estudios Históricos sobre la Mujer (AEHM) y el Seminario de Coeducación, que han ofertado desde el curso académico 1991-1992 hasta el presente, Programas de Doctorado interdisciplinarios en torno a la problemática del género y de los estudios de mujeres, tanto por parte del SEIM como por parte de la AEHM, siempre en colaboración con profesoras de la propia universidad no pertenecientes a dichas asociaciones, así como con profesoras visitantes. Así mismo, entre los cursos 2000-2001 y 2005-2006, se impartieron por un lado, el curso de Titulación Propia «Experta/o Universitaria/o en Género e Igualdad de Oportunidades», patrocinado por el Instituto Andaluz de la Mujer (IAM) y por otro, El Seminario de Formación de Profesorado Universitario en Metodología de Investigación desde Perspectiva de Género, organizado por el Seminario de Coeducación de la UMA y patrocinado por el Instituto de la Mujer.

Específicamente, también han intervenido en varias áreas de conocimiento con cursos de especialización y complementos en la formación universitaria, mediante los Seminarios «Metodología de Investigación en Psicología y Educación desde la perspectiva de Género», «Mujer y Monomentalidad», «Género y Literatura Infantil y Juvenil», «La Educación de las Mujeres en los Siglos XIX y XX», y el curso de libre configuración «La mirada

de las mujeres en la Sociedad de la Información», subvencionados todos por el Instituto Andaluz de la Mujer.

Igualmente, desde su constitución en 1997, el Seminario de Coeducación de la UMA, vinculado a las Facultades de Psicología y Ciencias de la Educación, ha desarrollado diversos proyectos de Innovación Educativa, el «Seminario de Reflexión Docente sobre Coeducación», el «Análisis de las opiniones y actitudes de los estudiantes universitarios referidas a la discriminación de género en la sociedad actual y pautas de actuación docente», sustento empírico de acciones dirigidas al diseño y desarrollo de prácticas con perspectiva de género en diferentes asignaturas de estas áreas de conocimiento sintetizadas en la publicación «Buenas prácticas en Educación y Psicología. Una propuesta para educar en igualdad. Materiales Curriculares Que Destacan Por Su Valor Coeducativo»<sup>3</sup>.

El valor de estas investigaciones y la aplicabilidad a la práctica social ha contribuido al mayor y mejor reconocimiento social de nuestras actividades. Así, la participación en la obra colectiva *Mujeres y hombres en la formación del pensamiento occidental*<sup>4</sup> obtuvo el Premio Nacional Emilia Pardo Bazán, patrocinado por el Ministerio de Educación y Ciencia. En 2006, se obtuvo el II Premio de Investigación Feminista y Estudios de Género, «Otra mirada», concedido por la Concejalía de Igualdad, Familia y Mujer del Ayuntamiento de Palencia, dentro del marco del II Plan de Igualdad, Familia y Mujer.

Antes, en 1995, el Seminario de Estudios Interdisciplinarios de la Mujer de la Universidad de Málaga, obtuvo la Medalla de Oro del Ateneo de Málaga, entre otras muchas actividades y reconocimientos.

Se imparten asignaturas específicas sobre género, normalmente de carácter optativo, en diversas licenciaturas desde 1993. Todas tienen una matrícula muy alta y cada vez se van matriculando más varones, aunque todavía la mayoría del alumnado siguen siendo mujeres. Además, todas las profesoras que están implicadas en estos grupos introducen los contenidos de género de forma transversal en sus materias.

## Presente y perspectiva de futuro

El 20 y 21 de noviembre de 2006, se celebró en Madrid el *1er Congreso Los estudios sobre las mujeres, de género y feministas. Grado y Postgrados en el Espacio Europeo de Educación Superior*, organizado por la Unidad de Mujeres y Ciencia del Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales.

Con este motivo nos reunimos en Madrid para debatir cual era el estado de la cuestión en cuanto a las asignaturas sobre género que se estaban impartiendo, tanto de licenciatura como de doctorado, en las diversas universidades y áreas de conocimiento. En este sentido, se comprobó que: «existe en nuestras universidades y centros de investigación una acumulación

extraordinaria de conocimientos sobre todo ello que no se han incorporado, hasta ahora, a los diferentes currícula más allá de su presencia simbólica en asignaturas optativas»<sup>5</sup>.

También se puso de manifiesto que tales conocimientos estaban siendo apartados de los corpus convencionales del conocimiento que se transmite en las aulas universitarias. Por lo tanto se acordó proponer:

«que en las directrices que el Gobierno elabore y remita a las universidades para el diseño de todas las titulaciones de grado se incorporen materias en Estudios de Género al objeto de garantizar el necesario aprovechamiento del conocimiento acumulado y que entre los indicadores de evaluación de la calidad de las universidades públicas y privadas, se incluyeran aquellos parámetros que den cuenta de la aplicación efectiva del principio de igualdad entre mujeres y hombres en la universidad de cara a los nuevos planes»<sup>6</sup>.

A pesar de la buena voluntad por parte de las autoridades, de las recomendaciones acerca de la inclusión de materias sobre género en los nuevos planes, y de la arraigada tradición de éstos estudios, como hemos ido viendo, lo cierto es que, en la Universidad de Málaga han desaparecido de los futuros grados la mayoría de las materias optativas que se impartían en las distintas licenciaturas de nuestra universidad. El panorama, por lo tanto es bastante desalentador, porque la sensación es que no sólo no avanzamos, sino que retrocedemos.

Sin embargo, no todo es negativo, y en la Universidad malagueña, como en las demás españolas, como consecuencia del mandato de la Ley de 12 de diciembre de 2007, se creó la Unidad de Igualdad, dependiente del Vicerrectorado de Bienestar Social e Igualdad.

La directora de la Unidad de Igualdad de la institución malagueña, reunió en junio de 2009 a representantes de los tres grupos de estudios de las mujeres de nuestra universidad: Seminario de Estudios interdisciplinarios de la mujer, la Asociación de Estudios Históricos sobre la Mujer, y el Seminario de Coeducación, proponiéndoles la creación de un Máster sobre estudios de Género de carácter interdisciplinar, titulado *Máster de Igualdad y Género*.

En éste hay una primera parte obligatoria, más de carácter teórico y epistemológico para todo el alumnado y otra optativa que consta de cinco itinerarios: Socio laboral, Jurídico, Educación, Salud y Humanidades. En su elaboración han participado más de 50 profesoras de todas las áreas de la Universidad. Durante el presente curso 2011-2012 se está impartiendo la segunda edición del máster.

Actualmente se está elaborando un borrador para solicitar un Instituto Universitario sobre género, con la intención de que en un futuro cercano sea el encargado de gestionar todos los temas relacionados con las mujeres, de género o feministas, tanto de docencia como de investigación en la universidad de Málaga.

## Conclusiones

Cuando te paras un momento para reflexionar, y ver realmente cual es la situación, el sabor de boca es realmente agrisado. Por un lado, vemos que aunque hay cada vez más mujeres en los cargos de responsabilidad, se nos antoja muy lejana esa igualdad de la que tanto hablan los textos legales. De hecho, actualmente, de los 30 cargos unipersonales de la Universidad malagueña 20 están ocupados por varones y 10 por mujeres, siendo uno de ellos el de rectora, como hemos mencionado anteriormente y reconociendo que nuestra universidad tiene una media de participación femenina mayor a la nacional.

Por otro lado, en el terreno de la investigación hay muchas personas trabajando y profundizando en este tema. Actualmente existen bastantes proyectos de investigación, cursos, conferencias, congresos, coloquios,... dedicados a estos temas.

Sin embargo, en el campo de la docencia es donde más nos está costando avanzar. Existen pocas asignaturas expresamente dedicadas a las cuestiones de género en general, y las que existen están ubicadas mayoritariamente en los Másteres, pero en pocas ocasiones en los grados. Esto quiere decir que están al alcance de las personas a las que le interesan estos temas, pero no llegan a todo el alumnado universitario, que es realmente el más necesitado, ya que aquellos que se preocupan por formarse, significa que son conscientes de las desigualdades, pero hay una inmensa mayoría de alumnos y sobre todo alumnas que realmente creen que están en igualdad de condiciones y no son en absoluto conscientes de las desigualdades que están a su alrededor.

Por eso para terminar, sólo nos resta decir que la contestación a la pregunta que nos hacíamos al principio, es que la Universidad de Málaga está feminizada, pero no es feminista y aún estamos lejos de una igualdad real, aunque con el tiempo tal vez llegue a serlo.

## Bibliografía

- FLECHA GARCIA, Consuelo: «Igualdad y estudios de las mujeres en las universidades. Contexto Legislativo» en VV.AA: *Historia de la Educación de las Mujeres*. Cuadernos de Historia de la Educación, nº5. Sociedad Española de Historia de la Educación, Murcia, 2009.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, *De Universidades* (BOE nº 307, de 24 de diciembre).
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres (BOE nº 71, 23 de marzo).

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, *De Universidades* (BOE nº 89, de 13 de abril).

Ley 12/2007, 26 de noviembre, para la Promoción de la Igualdad de Género en Andalucía (BOJA nº 247, 18 de diciembre)

Ley 16/2007, de 3 de diciembre, Andaluza de la Ciencia y el Conocimiento (BOJA, nº 250, de 21 de diciembre).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Académicas en cifras 2007*. Unidad de Mujeres y Ciencia, Madrid, 2007.

Página WEB de la Universidad de Málaga: [www.uma.es](http://www.uma.es).

Plan Estratégico 2008-2011 de Igualdad de Oportunidades, Madrid, Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales), 2008.

*Por la inclusión de estudios de Género en los nuevos planes de estudio*. Escrito firmado por las asistentes al primer 1er Congreso Los estudios sobre las mujeres, de género y feministas. Grado y Postgrados en el Espacio Europeo de Educación Superior, organizado por la Unidad de Mujeres y Ciencia del Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales.

**Notas:**

<sup>1</sup> FLECHA GARCIA, Consuelo: «Igualdad y estudios de las mujeres en las universidades. Contexto Legislativo» en VV.AA: *Historia de la Educación de las Mujeres*. Cuadernos de Historia de la Educación, nº5. Murcia, Sociedad Española de Historia de la Educación, 2009, p.31

<sup>2</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Académicas en cifras 2007*. Unidad de Mujeres y Ciencia, Madrid, 2007.

<sup>3</sup> VV.AA. «Buenas prácticas en Educación y Psicología. Una propuesta para educar en igualdad. Materiales Curriculares Que Destacan Por Su Valor Coeducativo», Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2009.

<sup>4</sup> VV.AA. *Mujeres y hombres en la formación del pensamiento occidental*. Madrid, Editorial de la Universidad Autónoma de Madrid, 2 vols. 1991,

<sup>5</sup> *Por la inclusión de estudios de Género en los nuevos planes de estudio*. Escrito firmado por las asistentes al primer 1er Congreso Los estudios sobre las mujeres, de género y feministas. Grado y Postgrados en el Espacio Europeo de Educación Superior, organizado por la Unidad de Mujeres y Ciencia del Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales.

<sup>6</sup> *Id.*

# **A UNIVERSIDADE NA ASSESSORIA ÀS COMUNIDADES RURAIS ATINGIDAS POR BARRAGENS NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (UFV) E DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG) NAS DÉCADAS DE 1990 E 2000**

**José Pereira Peixoto Filho**

e-mail: [jpeixotofi@hotmail.com](mailto:jpeixotofi@hotmail.com)

(Universidade Federal de Viçosa, Brasil)

**Carolina Rezende de Souza**

e-mail: [carolzitacs@hotmail.com](mailto:carolzitacs@hotmail.com)

(Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil)

## **Introdução**

A universidade passa a ressignificar o seu papel e se aproxima, a partir da Extensão Universitária dos movimentos sociais, e de questões que buscam garantir a promoção da cidadania, o empoderamento e a superação das desigualdades sociais por parte dos diferentes indivíduos e comunidades. Nesta perspectiva, vem se revelando essenciais e significativas as experiências desenvolvidas pelas universidades visando à assessoria de comunidades rurais atingidas por barragens em Minas Gerais, numa busca pela diminuição das desigualdades e assimetrias de poder nos processos de licenciamento ambiental, e neste sentido fornecendo-as capital simbólico importante para atuação no contexto destes espaços e processos decisórios. Sobretudo no universo da Extensão Universitária e reveladas a partir da atuação de duas importantes universidades no estado de Minas Gerais: A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Neste sentido, esta comunicação, caracterizada por uma revisão bibliográfica, visa analisar o papel da universidade na assessoria às comunidades rurais atingidas por barragens no estado de Minas Gerais, tendo em vista a sistematização das experiências desenvolvidas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Experiências estas que necessitam ser investigadas e sistematizadas no meio acadêmico.



## Desenvolvimento

O surgimento dos processos de licenciamento ambiental deu-se no contexto das décadas de 1970 e 1980 do século XX, durante os intensos debates em relação aos impactos das grandes obras, instituindo-se assim o licenciamento ambiental como uma das principais ferramentas da Política Nacional de Meio Ambiente<sup>1</sup>.

Ao longo dos anos 1980, no Brasil em decorrência de questões associadas à democratização, ascensão dos movimentos sociais e resistência das populações atingidas pelos grandes projetos, o setor elétrico passa a ser mobilizado a incorporar questões sociais e ambientais em relação à sua pauta de atuação<sup>2</sup>.

A criação do licenciamento ambiental não visou apenas impedir os impactos em relação ao meio ambiente, mas articular a promoção do crescimento econômico, a equidade social, além da abertura à deliberação e participação política dos grupos sociais atingidos, para atuarem efetivamente na realização de Audiências Públicas e reuniões dos Conselhos de Política Ambiental<sup>3</sup>.

É importante salientar que principalmente a partir da década de 90, com a reestruturação e privatização do setor elétrico os processos de licenciamento ambiental de barragens apresentaram uma campanha negativa<sup>4</sup> por parte dos diferentes atores sociais da sociedade brasileira, na medida em que passaram a ser qualificados enquanto «entraves» ao desenvolvimento do país<sup>5</sup>. Neste sentido, evidencia-se a desarticulação entre a construção de hidrelétricas, as questões ambientais e sociais, que conseqüentemente engendraram contextos de desrespeito à legislação ambiental e às comunidades atingidas<sup>6</sup>. Considerando estas questões, podemos considerar que as decisões dos processos de licenciamento ambiental de hidrelétricas, intensificadas a partir da década de 90, passam a se ancorar no paradigma da adequação. Este paradigma atribui ao mercado a capacidade de solucionar a degradação ambiental<sup>7</sup>.

A criação das Audiências Públicas, como uma das instâncias do licenciamento ambiental de empreendimentos hidrelétricos buscou uma maior deliberação e participação das populações atingidas, a pesar de serem extremamente questionadas<sup>8</sup>. A partir da criação das Audiências Públicas, o licenciamento de hidrelétricas passou a objetivar não apenas o cumprimento da legislação e das normas ambientais vigentes, mas também possibilitar processos mais democráticos e participativos<sup>9</sup>.

Porém, devemos considerar que os processos de licenciamento devem ser pensados dentro da noção de campo ambiental, pois se revelam espaços de posições sociais estruturadas, onde há localizações definidas de seus agentes, numa constante disputa e legitimidade de projetos sócio-políticos<sup>10</sup>. Nesta perspectiva, evidenciam complexas estruturas de relações conflitantes, e de formas assimétricas de modos de apropriação, uso e significação da natureza

e do meio ambiente e neste sentido desconsideram os direitos territoriais e significados culturais destas comunidades e que por assim dizer promovem injustiças ambientais, relacionadas à exclusão do processo de desenvolvimento e do ônus advindo destes processos que são transferidos às populações mais vulneráveis<sup>11</sup>. Assim como tentativas de homogeneização da diversidade cultural destes grupos sociais<sup>12</sup>.

Diante destas questões, os sujeitos atingidos pelas usinas hidrelétricas não se constituem enquanto vítimas passivas, mas se organizam em variados movimentos, associações e redes sociais<sup>13</sup>. Surge neste contexto, a Justiça Ambiental, um movimento importante na defesa dos direitos territoriais de cidadãos pobres e etnias socialmente discriminadas e consideradas vulnerabilizadas<sup>14</sup>.

No contexto da Justiça Ambiental, é importante valorizar as ações de movimentos sociais<sup>15</sup>, inclusive de entidades vinculadas à assessoria de comunidades rurais atingidas por barragens, sobretudo a partir do importante papel desempenhado pelas universidades, ONGS, movimentos sociais e setores progressistas da igreja<sup>16</sup> no estado de Minas Gerais, que têm se revelado fundamentais.

A assessoria destes diferentes atores sociais têm-se revelado importante nos processos de licenciamento ambiental, no sentido de permitir a vocalização das comunidades rurais atingidas. Neste sentido visou propiciar instrumentos para a criação de condições técnicas de resistir à implantação da obra, frente ao poder econômico destes empreendimentos. Sobretudo, revelando-se alternativas que visam à diminuição das assimetrias, desigualdades de poder e tentativas de monopolização de acessos aos recursos naturais, bem como a efetivação e fortalecimento da participação das comunidades nos processos de licenciamento ambiental, inclusive de aproximação entre a universidade, os movimentos sociais, as populações atingidas por barragens, justiça social e cidadania<sup>17</sup>.

A assessoria busca então: «Adicionar capital simbólico aos segmentos dos atingidos, para minorar desigualdades de poder, visando justiça ambiental» (p.234)<sup>18</sup>. Como refletem Rothman, Firme, Oliveira & Costa<sup>19</sup> a assessoria busca permitir a ativa participação no processo de licenciamento ambiental, processos de defesa de direitos e interesses, obtenção de informações técnicas e capital político por parte destes indivíduos e grupos sociais atingidos, minimizando-se a assimetria entre os atores sociais, e viabilizando-se assim a justiça ambiental.

A Extensão Universitária no Brasil foi introduzida pelas universidades uruguaias e argentinas que visavam o desenvolvimento de atividades de difusão cultural e ampliação das oportunidades de educação continuada e educação básica das massas e desenvolvimento das comunidades rurais<sup>20</sup>. No Brasil, ela surge na década de 60, por meio da importante atuação das entidades estudantis, do desenvolvimento de programas de alfabetização de jo-

vens e adultos, e de atividades culturais à população pernambucana, destacando-se a atuação do Serviço de Extensão Cultural (SEC) e neste contexto Paulo Freire, junto à Universidade de Recife<sup>21</sup>.

Na segunda metade dos anos 60, evidencia-se um grande aumento e interesse pela Extensão Universitária, porém com novos objetivos e significações, assumindo um caráter político-pedagógico, diferente de seu caráter anterior caracterizado pela prestação de serviços às comunidades e grupos sociais<sup>22</sup>.

Considerando-se estas questões, a universidade, que desde este contexto histórico, passa a ter um papel importante junto aos grupos sociais e comunidades na realidade brasileira, revela primordialmente a partir da privatização do setor elétrico na década de 90, uma atuação fundamental na assessoria às comunidades atingidas por barragens no estado de Minas Gerais. Sobretudo, a partir das experiências de assessoria via projetos de Extensão Universitária desenvolvidas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), que serão sistematizadas a seguir.

A assessoria desenvolvida pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) em relação às hidrelétricas na Zona da Mata de Minas Gerais surge a partir das experiências do professor Franklin Rothman que desenvolveu uma tese sobre a emergência do Movimento dos Atingidos por Barragens na Bacia do Alto Uruguai<sup>23</sup>

Diante desta experiência desenvolvida por este professor e a articulação de alunos da graduação e da pós-graduação e de professores, deu-se origem a um grupo interdisciplinar em parceria com a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Arquidiocese de Mariana e a ONG Associação de Pescadores e Amigos do Rio Piranga (ASPARPI)<sup>24</sup>.

As experiências de assessoria realizadas pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) objetivaram e ainda objetivam o envolvimento dos atingidos nos processos de licenciamento de hidrelétricas e conseqüentemente a simplificação técnica dos relatórios de impacto ambiental, a identificação de deficiências presentes nestes relatórios e neste sentido a garantia da participação ativa das comunidades nas chamadas Audiências Públicas<sup>25</sup>.

Este projeto interdisciplinar ainda procura colocar em prática a integração de atividades de ensino, pesquisa e extensão, atividades interdisciplinares e interinstitucionais relacionadas à realização de atividades pedagógicas e de assistência técnica que buscam garantir a justiça ambiental e cidadania destas comunidades rurais atingidas por barragens da Zona da Mata de Minas Gerais<sup>26</sup>, aliadas à viabilização de seminários e encontros que buscam aproximar o meio acadêmico e a sociedade em relação à questão das barragens<sup>27</sup>. Outras realizações importantes que necessitam ser destacadas é a realização em 1996, na UFV de um seminário sobre impactos econômicos, sociais e ambientais da construção de barragens na Bacia do Alto Rio Doce, que en-

volveu a participação de vários atores sociais e o papel da assessoria na desistência da construção de algumas barragens na região da Zona da Mata Mineira ainda na década de 90, como a Usina Hidrelétrica de Pilar, a Usina de Cachoeira Grande e a Usina Hidrelétrica de Cachoeira da Providência<sup>28</sup>.

As experiências de assessoria da Universidade Federal de Viçosa têm sido importantes por fornecerem informações às comunidades atingidas sobre os impactos sociais das barragens, com uma constante atuação na mobilização destes atores sociais<sup>29</sup>. A atuação do grupo de extensão da Universidade Federal de Viçosa revelou-se essencial na realização de reuniões em comunidades atingidas por hidrelétricas na década de 90, como a Usina Hidrelétrica de Emboque, a Usina Hidrelétrica de Cachoeira da Providência, a Usina Hidrelétrica de Cachoeira Grande e Pilar, a fim de informar as comunidades dos impactos socioculturais, econômicos e ambientais destes empreendimentos, aliadas à promoção da organização, mobilização, participação e presença nas Audiências Públicas das usinas hidrelétricas já referidas, que obtiveram o indeferimento e conseqüentemente não foram viabilizadas<sup>30</sup>.

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) também tem desempenhado um papel pedagógico importante na assessoria às comunidades rurais atingidas por barragens via Projeto de Extensão denominado «Cidadania e Justiça Ambiental: Assessoria as comunidades atingidas por barragens», que envolve professores, graduandos e mestrandos de diferentes cursos como Ciências Sociais, Geografia, Direito e Engenharia civil<sup>31</sup>.

O GESTA (Grupo de Estudos em Temáticas Ambientais) foi criado em 2001, tendo em vista o desenvolvimento de um núcleo de pesquisa e extensão vinculado ao Departamento de Sociologia e Antropologia da Universidade Federal de Minas Gerais, que visa à assessoria as comunidades rurais atingidas por barragens, provenientes das experiências dos professores Andréia Zhouri e Klemens Lasckefeski com o projeto da Pequena Central Hidrelétrica de Aiururoca, no sul do estado de Minas Gerais<sup>32</sup>.

A assessoria realizada pela Universidade Federal de Minas Gerais, por meio do GESTA (Grupo de Estudos Ambientais) tem representado um papel importante junto às comunidades rurais atingidas, no sentido de desenvolver ações as quais propiciam oportunidades de leitura e apresentação de estudos e relatórios de impacto ambiental, detectando falhas e erros, a participação em Audiências Públicas junto às comunidades, a divulgação da questão das barragens na comunidade acadêmica e sociedade, a produção de vídeos e sistematização das diferentes experiências que culminaram em monografias, produções científicas e dissertações de mestrado<sup>33</sup>.

É relevante também ressaltar o papel da Universidade Federal de Minas Gerais na visibilidade internacional dos impactos das barragens em Minas Gerais, como evidenciado nos casos da Usina Hidrelétrica de Murta e Irapé, no Vale do Jequitinhonha, e no caso da Usina Hidrelétrica de Capim Branco, no Triângulo Mineiro, na década de 2000<sup>34</sup>.

## Considerações Finais

A universidade brasileira a partir da década de 60, por meio da Extensão Universitária, desenvolveu atividades com a participação de docentes e discentes no contexto dos movimentos estudantis e como evidenciada pela atuação do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife, e posteriormente com a ressignificação de seu papel político-pedagógico passa a ter uma atuação fundamental junto aos diferentes grupos sociais e comunidades. Estas questões são evidenciadas pela atuação pedagógica da universidade na assessoria às comunidades rurais atingidas por barragens no estado de Minas Gerais, primordialmente a partir da década de 90 com a privatização do setor elétrico brasileiro e constatadas por meio das experiências desenvolvidas no âmbito da Extensão Universitária pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e pela Universidade de Minas Gerais (UFMG). Estas experiências têm revelado a contribuição da universidade na promoção da cidadania e tentativas de superação de contextos de expropriação material e simbólica vivenciados por estas comunidades rurais, e que devem ser valorizadas e investigadas de forma sistemática no universo acadêmico.

## Notas:

<sup>1</sup> ZHOURI, A. OLIVEIRA, R. LASCHEFSKI; K.; PAIVA, A. ,Uma sociologia do licenciamento ambiental: o caso das hidrelétricas em Minas Gerais, A Insustentável Leveza da Política Ambiental, In: A Insustentável Leveza da Política Ambiental: Desenvolvimento e conflitos socioambientais. Belo Horizonte: Autentica 2005.p-89-116.

<sup>2</sup> VAINER, C., Recursos hidráulicos: Questões sociais e ambientais. Revista Estudos Avançados, USP, v.5(2007), p-1-17.

<sup>3</sup> VIEIRA, U. G, Paradoxos do Licenciamento Ambiental de Hidrelétricas em Minas Gerais: O licenciamento prévio de Irapé e Pilar, In: Vidas Alagadas: Conflitos socioambientais Licenciamento e Barragens. Viçosa, MG: Editora UFV, 2008, p-254-295.

<sup>4</sup> ZHOURI, A.; OLIVEIRA, R.; LASCHEFSKI; K.; PAIVA, A. Uma sociologia do licenciamento ambiental: o caso das hidrelétricas em Minas Gerais, A Insustentável Leveza da Política Ambiental, In: A Insustentável Leveza da Política Ambiental: Desenvolvimento e conflitos socioambientais. Belo Horizonte: Autentica 2005.p-89-116.

<sup>5</sup> ZUCARELLI, M.C, Estratégias de viabilização política da Usina de Irapé: o (des) cumprimento de normas e ocultamento de conflitos no licenciamento ambiental de hidrelétricas, Dissertação de mestrado em Sociologia, Belo Horizonte, FAFICH/UFMG, 2006.

<sup>6</sup> VAINER, C., Recursos hidráulicos: Questões sociais e ambientais, Revista Estudos Avançados, USP, v.5(2007), p-1-17.

<sup>7</sup> ZHOURI, A.; OLIVEIRA, R.; LASCHEFSKI; K.; PAIVA, A, Uma sociologia do licenciamento ambiental: o caso das hidrelétricas em Minas Gerais, A Insustentável Leveza da Política Ambiental, In: A Insustentável Leveza da Política Ambiental: Desenvolvimento e conflitos socioambientais. Belo Horizonte: Autentica 2005.p-89-116.

<sup>8</sup> ZHOURI, A.; OLIVEIRA, R.; LASCHEFSKI; K.; PAIVA, Uma sociologia do licenciamento ambiental: o caso das hidrelétricas em Minas Gerais, A Insustentável Leveza da Política Ambiental, In: A Insustentável Leveza da Política Ambiental: Desenvolvimento e conflitos socioambientais. Belo Horizonte: Autentica 2005.p-89-116.

<sup>9</sup> Idem.

<sup>10</sup> ZUCARELLI, M.C, Estratégias de viabilização política da Usina de Irapé: o (des) cumprimento de normas e ocultamento de conflitos no licenciamento ambiental de hidrelétricas, Dissertação de mestrado em Sociologia, Belo Horizonte, FAFICH/UFMG, 2006.

<sup>11</sup> ZHOURI, A., Justiça Ambiental, diversidade cultural e accountability. Desafios para a governança ambiental, Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 23 (2008), p 97-107.

<sup>12</sup> ZUCARELLI, M.C, Estratégias de viabilização política da Usina de Irapé: o (des) cumprimento de normas e ocultamento de conflitos no licenciamento ambiental de hidrelétricas, Dissertação de mestrado em Sociologia, Belo Horizonte, FAFICH/UFMG, 2006.

<sup>13</sup> ZHOURI, A., Justiça Ambiental, diversidade cultural e accountability. Desafios para a governança ambiental, Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 23 (2008), p 97-107.

<sup>14</sup> HERCULANO, S., Redesenhando o debate sobre Justiça Ambiental: produção teórica, breve acervo de casos e criação da Rede Brasileira de Justiça Ambiental, Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente-Riscos coletivos-Ambiente e saúde, v. 5 (2002), p-143-149.

<sup>15</sup> HERCULANO, S. Redesenhando o debate sobre Justiça Ambiental: produção teórica, breve acervo de casos e criação da Rede Brasileira de Justiça Ambiental, Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente-Riscos coletivos-Ambiente e saúde, v. 5 (2002), p-143-149.

<sup>16</sup> ZHOURI, A.; ROTHMAN, F.D, Assessoria aos Atingidos por Barragens em Minas Gerais: Desafios, Limites e potenciais, In: Vidas Alagadas: Conflitos socioambientais Licenciamento e Barragens. Viçosa, MG: Editora UFV, 2008, p-122-167.

<sup>17</sup> ROTHMAN, F.D .; FIRME, A. J ; OLIVEIRA, J . ; COSTA, M.G.A Parceria entre Universidade, ONG e o Movimento dos Atingidos por Barragens para o Fortalecimento da Organização das Comunidades Atingidas,

Trabalho apresentado nos anais do 2<sup>o</sup> Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte-12 a 15 de setembro, 2004, p-1-6.

<sup>18</sup> ZHOURI, A.; ROTHMAN, F.D, Assessoria aos Atingidos por Barragens em Minas Gerais: Desafios, Limites e potenciais, In: Vidas Alagadas: Conflitos socioambientais Licenciamento e Barragens. Viçosa, MG: Editora UFV, 2008, p-122-167.

<sup>19</sup> ROTHMAN, F.D.; FIRME, A. J.; OLIVEIRA, J.; COSTA, M.G, A Parceria entre Universidade, ONG e o Movimento dos Atingidos por Barragens para o Fortalecimento da Organização das Comunidades Atingidas, Trabalho apresentado nos anais do 2<sup>o</sup> Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte-12 a 15 de setembro, 2004, p-1-6.

<sup>20</sup> PAIVA, V. Extensión Universitária en Brasil, Revista Nueva Sociedad, v.15(1974), p-68-83.

<sup>21</sup> Idem.; PEIXOTO FILHO, J. P, Serviços de Extensão Universitária e «Campi Avançados Estudo das experiências de quatro universidades brasileiras, Relatório apresentado ao Centro João XXIII de Investigação e Ação Social, 1982, 116 p.

<sup>22</sup> PAIVA, V, Extensión Universitária en Brasil, Revista Nueva Sociedad, v.15(1974), p-68-83; PEIXOTO FILHO, J. P, Serviços de Extensão Universitária e «Campi Avançados Estudo das experiências de quatro universidades brasileiras, Relatório apresentado ao Centro João XXIII de Investigação e Ação Social, 1982, 116 p

<sup>23</sup> ROTHMAN, F.D.; FIRME, A. J.; OLIVEIRA, J.; COSTA, M.G, Parceria entre Universidade, ONG e o Movimento dos Atingidos por Barragens para o Fortalecimento da Organização das Comunidades Atingidas, Trabalho apresentado nos anais do 2<sup>o</sup> Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte-12 a 15 de setembro, 2004, p-1-6.

<sup>24</sup> ROTHMAN, F.D.; FIRME, A. J.; OLIVEIRA, J.; COSTA, M.G, A Parceria entre Universidade, ONG e o Movimento dos Atingidos por Barragens para o Fortalecimento da Organização das Comunidades Atingidas, Trabalho apresentado nos anais do 2<sup>o</sup> Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte-12 a 15 de setembro, 2004, p-1-6.

<sup>25</sup> LUDWING, M.P; SANTOS, M. P., Movimentos sociais de mobilização e resistência de comunidades atingidas por barragens enquanto instrumentos de justiça ambiental: o exemplo do caso da UHE Pilar, na Zona da Mata Mineira, Trabalho apresentado no II Encontro da Sociedade Brasileira de Sociologia da Região Norte, Belém( PA), 30 de Novembro a 03 de Dezembro, 2010, p-1-20.

<sup>26</sup> ROTHMAN, F.D.; FIRME, A. J.; OLIVEIRA, J.; COSTA, M.G, A Parceria entre Universidade, ONG e o Movimento dos Atingidos por Barragens para o Fortalecimento da Organização das Comunidades Atingidas, Trabalho apresentado nos anais do 2<sup>o</sup> Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte-12 a 15 de setembro, 2004, p-1-6.

<sup>27</sup> Idem.

<sup>28</sup> Idem.

<sup>29</sup> ROTHMAN, F.D.; FIRME, A. J.; OLIVEIRA, J.; COSTA, M.G, A Parceria entre Universidade, ONG e o Movimento dos Atingidos por Barragens para o Fortalecimento da Organização das Comunidades Atingidas, Trabalho apresentado nos anais do 2<sup>o</sup> Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte-12 a 15 de setembro, 2004, p-1-6.

<sup>30</sup> Idem.

<sup>31</sup> Idem.; ZHOURI, A.; ROTHMAN, Franklin Daniel, Assessoria aos Atingidos por Barragens em Minas Gerais: Desafios, Limites e potenciais, In: Vidas Alagadas: Conflitos socioambientais Licenciamento e Barragens. Viçosa, MG: Editora UFV, 2008, p-122-167.

<sup>32</sup> Idem.

<sup>33</sup> ZHOURI, A.; PAIVA, A.; FONSECA, C. OLIVEIRA, R. S, Cidadania e justiça ambiental: Assessoria à participação popular em processos de licenciamento de barragens em Minas Gerais, Trabalho apresentado nos anais do 7<sup>o</sup> Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte-12 a 15 de setembro, 2004, p-1-7.

<sup>34</sup> Idem.

# POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL E O PRINCÍPIO AUTONOMIA

**Maria de Fátima Rodrigues Pereira**

e-mail: maria.pereira@utp.br

**Luís Fernando Lopes**

e-mail: fernandocater@gmail.com

**Regiane Bazzato Bergamo**

e-mail: regiane.b@grupouninter.combr  
(Universidade Tuiuti do Paraná. Brasil)

## Introdução

O Estado brasileiro tem formulado e implementado, nas últimas décadas, políticas educativas para todos os níveis de ensino e modalidades.

Neste texto tem-se como objetivo apresentar as políticas de expansão da educação a distância (EaD), especialmente para a formação de professores, e o princípio da autonomia, um entre outros, tido como argumento justificador da EaD.

Segundo Preti (2002, p. 25), a «Educação a Distância é antes de tudo educação, é formação humana, é processo interativo de hetero-educação e auto-educação. Mas por que então ‘a distância’?»

Procurar compreender a EaD pelo seu adjetivo, ou seja, pela distância, ou qualquer outro dos seus complementos, como a tecnologia utilizada por exemplo é tentar entender a Educação a Distância pelo que ela não é (PRETI, 2002; BELONI, 2008). Isto significa colocá-la em paralelo com a educação presencial e defini-la de maneira apofática como educação não presencial, ou seja, é conferir mais importância ao predicado que ao sujeito, como se ele existisse por si mesmo.

Essa maneira de compreender a Educação a Distância provoca um desvio de foco, uma vez que se concentra, no «como» o processo acontece, deixando de lado ou para segundo plano a caracterização do «que» ele é, e principalmente «quem» o realiza. Em outras palavras, ao se concentrar atenção apenas sobre «a distância» aquilo que é fundamental «o quem» fica encoberto (PRETI, 2002).



A educação é um fazer, um processo, um trabalho no qual os seres humanos históricos e sociais entram em relação. Assim, ela comporta também uma dimensão política. Ela é um processo concreto, historicamente situado e por isso mesmo também determinado por essas condições históricas.

Duarte (2009) com base na concepção lukacsiana de sociedade, - entendida como um «complexo composto de complexos»-, propõe que uma ontologia da educação a partir da consideração de que ela adquire real significado como objeto da reflexão ontológica, somente quando é analisada como um dos complexos que compõem o ser da sociedade. Como o ser da sociedade é histórico, somente nessa perspectiva histórica a essência ontológica da educação pode ser apreendida.

No entanto, quando fala em essência ontológica o autor não está se referindo a uma essência ideal metafísica, mas, a ontologia entendida na perspectiva do materialismo histórico e dialético em que a essência passa a ser vista como algo que é gerado ao longo do processo histórico (DUARTE, 2009).

Ora é justamente esta ausência de fundamento ontológico que se percebe em alguns conceitos sobre a EaD, pois, trata-se de uma práxis social essencialmente humana.

Esta práxis social aqui referenciada pode ser entendida como:

«(...) «atividade que toma por objeto não um indivíduo isolado, mas sim grupos ou classes sociais» (...). Em um sentido mais estrito, a práxis social é a atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e a direção da sociedade, ou a realizar certas mudanças mediante a atividade do Estado. Essa forma de práxis é justamente a atividade política» (VÁZQUEZ, 2007, p.231).

De acordo com o autor supracitado pode-se então dizer que a EaD é práxis na medida em que implica uma ação real, objetiva (atividade material consciente e objetivamente) sobre uma realidade humana, um tipo de práxis na qual o homem é sujeito e objeto dela, isto é, práxis na qual ele atua sobre si mesmo (VÁZQUEZ, 2007, p. 230). E é práxis social por que toma como objeto não um indivíduo isolado, mas grupos ou classes sociais.

Em relação à política é necessário considerar que etimologicamente a palavra política tem sua origem na palavra grega *pólis*, mais especificamente na palavra *politikós*, que se refere ao que é civil social e público, ou seja, relaciona-se com a cidade e a tudo o que lhe diz respeito.

Neste texto, política, é entendida como práxis humana diretamente ligada ao poder, às lutas pelo poder de governo da educação, no caso EaD.

## Políticas de Educação a Distância

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), elaborada por determinação da Constituição Federal Brasileira de 1988, foi sancionada em 20 de dezembro de 1996, pelo presidente Fernando Henrique, sob o nº 9.394/96, após oito de anos de tramitação no Congresso Nacional e de muitos debates na comunidade acadêmico/científica e sociedade civil. Os legisladores dedicaram seu Capítulo IV, com 15 artigos, à educação superior evocado aqui, por conta de que se trata da formação de professores no nível superior de educação ofertada a distância. No artigo 45, a LDBEN exara que a educação superior «será ministrada em instituições de ensino superior públicas ou privadas, com vários graus de abrangência e especialização» (BRASIL, 1996). Hoje a educação superior é ofertada em Faculdades Isoladas, Centros Universitários, Institutos, Fundações, Universidades que podem ser públicas ou privadas nas modalidades presencial, semipresencial e ou a distância.

O censo referente à Educação Superior, publicado em novembro de 2011 apresenta os seguintes dados quanto à oferta de ensino superior:

**Tabela 1 – Estatísticas Básicas de Graduação (presencial e a distância) por Categoria Administrativa – Brasil – 2010**

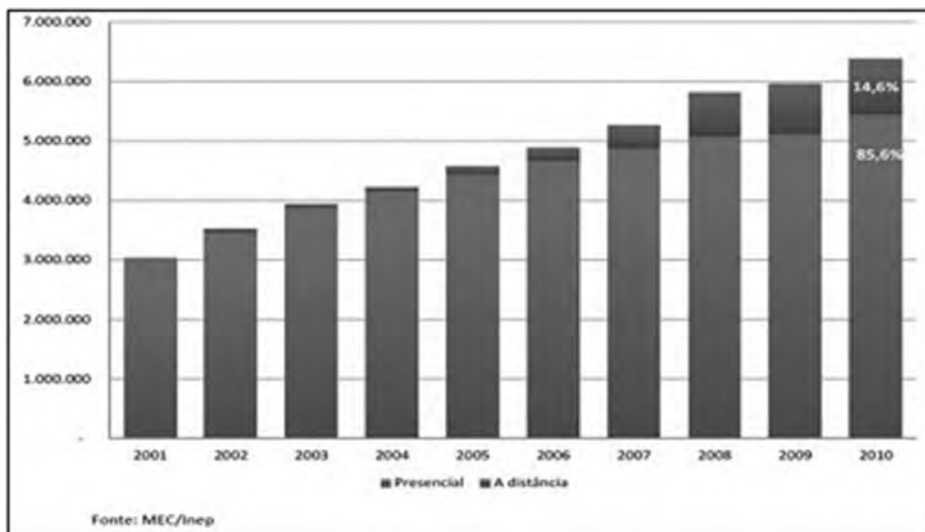
Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					Privada
	Total Geral	Pública			Privada	
		Total	Federal	Estadual		
<b>Graduação</b>						
Instituições	2.377	278	99	108	71	2.099
Cursos	29.507	9.245	5.326	3.286	633	20.262
Matriculas de Graduação	6.379.299	1.643.298	938.656	601.112	103.530	4.736.001
Ingressos (todas as formas)	2.182.229	475.884	302.359	141.413	32.112	1.706.345
Concluintes	973.839	190.597	99.945	72.530	18.122	783.242
Funções Docentes em Exercício <sup>1</sup>	345.335	130.789	78.608	45.069	7.112	214.546
<b>Pós - Graduação</b>						
Matriculas de Pós-Graduação	173.408	144.911	95.113	48.950	848	28.497
<b>Graduação e Pós-Graduação</b>						
Matriculas Total <sup>2</sup>	6.552.707	1.788.209	1.033.769	650.062	104.378	4.764.498
Razão Matriculas Total <sup>2</sup> /Funções Docentes em Exercício	18,97	13,67	13,15	14,42	14,68	22,21
<small>Nota<sup>1</sup>: Corresponde ao número de vínculos de docentes a instituições que oferecem cursos de graduação. A atuação docente não se restringe, necessariamente, aos cursos de graduação.            Nota<sup>2</sup>: Inclui matriculas de Graduação e de Pós-Graduação</small>						

Fonte: MEC/Inep

Destaca-se a presença das Instituições privadas em relação às públicas, como também o número de alunos que atinge quase 80% do total e cuja evolução compreende que o número de estudantes dobrou entre 2001 e 2010.

Em relação à Educação a Distância o mesmo censo informa que lhe pertencem 14,6% do total de matrículas e que esse número foi atingido, sobretudo, de 2005 para cá, como demonstra o gráfico que segue:

**Gráfico 1 – Evolução do Número de Matrículas por Modalidade de Ensino – Brasil – 2001-2010**



Por sua vez, o curso que tem mais alunos na Educação a Distância é Pedagogia, além de outras licenciaturas, que forma professores para a Educação Infantil, primeiras séries do Ensino Fundamental e atuação em cursos de Magistério, Normal Superior e no próprio curso de Pedagogia. Temos então configurado uma política de expansão de EaD para a formação de professores que se apresenta em seguida.

### **A expansão das políticas para formação dos professores na modalidade a distância**

Ainda que, no Brasil, a Educação a Distância seja uma realidade antes da década de 1990, sua presença, até então, caracteriza-se pela descontinuidade de programas, de práticas, incipientes, formulação de políticas públicas e quase inexistência de pesquisas. Este cenário mudou a partir da década de 1990 quando a Internet começa a funcionar efetivamente no Brasil, restrita para poucos usuários, como: pesquisadores, alunos e professores através de Universidades e centros de pesquisa, pelo menos até 1994 (CGI-BR, 2009).

Neste cenário, no prazo de três anos o Governo FHC, em uma política de continuidade, criou, em 1992, a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância no Ministério de Educação e Cultura - MEC, seguida, em 1995, da

Secretaria de Educação a Distância (SEED). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 consagrou atenção à EaD no País, dedicando-lhe o art. 80, exarando que «o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a vinculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e nas modalidades de ensino, e de educação continuada». A União ficou reservado o credenciamento das instituições para esse fim, cabendo aos respectivos sistemas de ensino as normas para a produção, controle e avaliação de programas de EaD e a autorização para a sua implementação (BRASIL, 1996).

Em 1997, foi a vez do *Programa Nacional de Informática na Educação – Proinfo*. Ainda em 1997 a SEED/MEC, através do Fundo de Fortalecimento da Educação (FUDESCOLA) e Secretarias municipais, propôs o Programa Proformação - Programa de Formação de Professores em Exercício para Habilitação de Professores - que contou com financiamento do Banco Mundial e parceria do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Em 2002 passou a ter financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE), que de 1999 a 2004 habilitou aproximadamente 30.000 professores nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Nos dois governos Lula a EaD foi fortemente ampliada, e o governo deixou de ser avaliador para ser promotor da EaD.

### *Expansão da formação de professores pela EaD e o discurso da autonomia*

Com o governo Lula, a EaD adquiriu centralidade no cenário educacional, especialmente no nível médio, educação profissionalizante e superior, com destaque para a formação inicial e continuada dos professores.

Com o edital 001/2004, elaborado com base nos dados do Censo de Profissionais do Magistério de 2003 que apontavam déficits de professores no ensino médio e de docentes com formação específica em 5ª e 6ª séries, o MEC convocou as universidades públicas a oferecerem cursos de licenciatura em Pedagogia, Física, Química, Biologia e Matemática. Foram selecionados oito consórcios, totalizando 39 IES, que ofereceram 19 cursos em todas as regiões do país para atender a 17. 585 alunos (GATTI, 2009, p.97).

No sentido de regulamentação das Diretrizes dos Referenciais de Qualidade, em 2005 foi publicado o Decreto 5.622/2005 que reviu o Decreto 2.494/1998 e a Portaria 3.001/1998, a ênfase passa a ser a mediação didático-pedagógica em lugar da tendência tecnicista anterior. Ainda em 2005, o Ministério inclui na sua agenda o Fórum com as Estatais pela Educação cujo objetivo da criação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) para atuação na formação inicial e continuada de professores da educação básica com a utilização de metodologias de educação a distância, instituído no ano seguinte pelo Decreto n. 5.800, ligado à CAPES, em pareceria com a SEED. Na Reunião Anual da ANPED/2008, Fernando Haddad, ministro da Educação, comunicou a Criação da CAPES 2 e a inserção da EaD como área de reconhecida importância no cenário educacional.

Pode-se concluir que, com a Universidade Aberta do Brasil e o Programa Pró-Licenciatura, se está perante uma efetiva política do governo Lula para a formação a distância de professores. Mais: é uma política que se fortalece com a atuação da CAPES, INEP, FNDE e SEED. As políticas do Governo Lula de formação de professores a distância são uma nova reforma? Já não há dúvida que a formação de professores, quando feita a distância, ganha nova configuração (GATTI, 2009).

Se durante o Governo FHC, o MEC avançou, regulamentando e autorizando, em 2006, o governo Lula deu um passo à frente ao instituir o sistema Universidade Aberta do Brasil, a cargo da Diretoria de Educação a Distância do MEC, ligada à CAPES, uma medida que surpreendeu a muitos por atribuir à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior a responsabilidade pela formação de professores em nível de graduação. Esta tarefa foi assumida em parceria com a SEED. Formaram-se redes, consórcios de instituições públicas, fundacionais e privadas. Arrumaram-se recursos, produziu-se legislação, critérios de referências de qualidade para a EAD. «De 107 cursos de graduação em 2004, passou-se a 408 em 2007; e, das 59.611 matrículas em 2004, chegou-se a 369.766 em 2007» (GATTI, 2009, p. 104).

Nas justificativas para EAD a autonomia aparece como uma categoria recorrente. Procura-se salientar que a Educação a Distância, exige autonomia ao mesmo tempo em que promove autonomia. Por vezes, o tema é abordado com superficialidade o que leva a adesões acríticas e conclusões ligeiras.

Dada a necessidade de investigação do tema, recorre-se ao pensamento de Kant, Marx e Paulo Freire com o objetivo de trazer contribuições para qualificar o debate no que tange a autonomia e sua abordagem nos discursos da EAD.

## **Autonomia em três abordagens**

### *Autonomia e heteronomia em Kant*

Antes de tratar especificamente do conceito de autonomia em Kant, convém recordar alguns aspectos da etimologia da palavra. Autonomia é um termo de origem grega, autonomia, autônomos, palavra composta de auto e nomos lei ou território e designa a capacidade de fazer as próprias escolhas, tomar as próprias decisões sem influências ou condicionamentos externos.

Para Immanuel Kant (1724-1804), que viveu em Königsberg e definiu sua época como de esclarecimento, a autonomia designa a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão (ABBAGNANO, 2000, p.97). Ele demonstra que a razão pura se manifesta em nós como realmente prática pela autonomia no princípio da mo-

ralidade, pela qual determina a vontade ao ato (KANT, 2006, p.60). A heteronomia é o seu contraposto na qual a vontade é determinada pelos objetos da faculdade de desejar (ABBAGNANO, 2000, p.97). Esta oposição entre princípios heterônomos e autônomos persiste em toda a filosofia moral de Kant. Uma vontade autônoma concede a si a própria lei, ao passo que em uma vontade heterônoma a lei é dada pelo objeto por causa de sua relação com a vontade. «Isso significa que a vontade deve querer sua própria autonomia e que a sua liberdade reside em ser, portanto, uma lei para si mesma (CAYGILL, 2000, p.43). Assim, Kant enuncia a lei fundamental da razão prática que pode ser considerado o princípio da autonomia: «Age de tal modo que a máxima de tua vontade possa sempre valer ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal» (KANT, 2006, p. 47). Portanto, o princípio autônomo do imperativo categórico comanda sua própria autonomia (CAYGILL, 2000, p. 43).

Kant desejava libertar o ser humano de sua menoridade. Esse empreendimento seria alcançado através do esclarecimento, do uso da razão. Ele mesmo define sua época como de esclarecimento, entendido como «a saída do homem da menoridade pela qual é o próprio culpado (KANT, 2009, p. 407). Kant propõe uma educação para autonomia que desenvolva as capacidades dos educandos para que busquem atingir as metas por eles mesmos colocadas.

Apesar de sistematicamente criticada desde Hegel e em particular por Nietzsche e Scheler como uma concepção vazia, formalista, irrelevante, a explicitação kantiana de autonomia foi recentemente reavaliada e defendida por O'Neill (1989) como fornecendo uma adequada base metodológica para o raciocínio teórico e prático (CAYGILL, 2000, p. 43).

### *Autonomia e Opressão em Paulo Freire*

Paulo Freire (1921-1997) propõe uma pedagogia da autonomia e enfatiza o respeito devido à autonomia do ser do educando que se funda na raiz da inconclusão do ser que se sabe inconcluso. Tal respeito à autonomia e à dignidade de cada um «é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros» (2006, p. 59). Autonomia é uma das categorias centrais na obra de Freire e, principalmente, em *Pedagogia da Autonomia*, onde escreve e reflete sobre esse conceito explicitando-o como um princípio pedagógico.

Na concepção de Freire (2006) a educação que visa formar para autonomia é entendida como vocação para humanização, de modo que não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas. A educação deve fomentar nos educandos a curiosidade, a criticidade e a conscientização que é um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos, mas ninguém se conscientiza isoladamente.

Freire propõe uma discussão sobre autonomia a partir de um paradoxo, o paradoxo da autonomia/dependência (MACHADO, 2008 p. 56). Promover a autonomia significa então, libertar o ser humano de tudo que o oprime, que o impede de realizar sua vocação para ser mais, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades.

Para Freire (2006, p. 107) a autonomia é um vir a ser, um processo de amadurecimento do ser para si. «Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias e inúmeras decisões que vão sendo tomadas». Trata-se de um trabalho de construção da autonomia, que na seara educacional é do professor e do aluno, e não apenas do professor, ou do aluno consigo mesmo.

A autonomia ganha em Freire um sentido sócio-político-pedagógico, ela é condição de um povo ou pessoa que tenha se libertado, se emancipado das opressões (heteronomias) que restringem ou anulam sua liberdade de determinação. Para conquistar a autonomia é preciso se libertar das estruturas opressoras (ZATTI, 2007, p. 53). Há uma relação entre autonomia e libertação na medida em que quanto menores são as condições de opressão, maiores as possibilidades de «ser para si», de ser autônomo.

A proposta de Freire é de uma educação para transformação, contraposta à educação bancária que considera os alunos como receptáculos de conteúdos. Para que ela promova autonomia é essencial que seja dialógica, entendendo diálogo, como o encontro de homens para serem mais. «No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia» (FREIRE, 2006 p. 94).

### *Emancipação e Alienação em Marx*

Emancipação e alienação são conceitos marcantes no pensamento de Karl Marx (1818-1883). Nos Manuscritos Econômico Filosóficos de 1844, obra em que completa a ruptura com o idealismo de Hegel, sem, no entanto, rejeitar sua dialética da negatividade, enquanto princípio gerador e motor, Marx adota um princípio explicativo original para servir de base a uma ciência da Economia Política recusando a teoria do valor-trabalho de Adam Smith e David Ricardo.

Trata-se do princípio da dominação da propriedade privada, a partir do qual se enfoca a subjugação do proletariado como um processo de alienação (GORENDER, 1982). Em relação a Hegel e Feuerbach, Marx faz com a alienação o que Maquiavel fez com a Política, ou seja, a transporta do céu para a terra. Em Hegel a alienação significa a exteriorização objetivante da idéia. Em Feuerbach ela significa a apropriação da essência genérica do homem pela religião. Já para Marx a alienação torna-se processo por meio do qual a criação de riqueza pelos trabalhadores (operários) é deles expro-

priada e convertida em capital, ou seja, em instrumento da continuada de subjugação daqueles que o criaram, nele exteriorizando sua essência humana (ibid., p.9).

Nesse sentido, é importante destacar que a herança iluminista de Freire se dá além da via Kant, principalmente por meio de Marx e Hegel (ZATTI, 2007, p. 77). Se a emancipação humana está na base de uma convergência entre Marx e Freire, as suas concepções ontológicas e os processos de emancipação são divergentes: enquanto que para Freire é o homem e seus contextos sociais, para Marx há uma radicalidade da ontologia humana, não é possível humanidade sem o outro e a natureza. Também, emancipação em Freire é conscientização, em Marx, não é somente conscientização, mas, é superação das relações de produção que alienam o homem.

Como propõe Marx, a liberdade humana, incorpora o pensamento, a ação e a produção. Ela se efetiva na comunidade política mediante a luta contra os mecanismos de dominação e alienação, aderente à condição do indivíduo como ser social. O sujeito autônomo é então o ser humano emancipado, livre para pensar, agir e produzir.

### Considerações finais

Neste trabalho procurou-se apresentar uma análise das políticas brasileiras, para a formação a distância de professores, em nível superior e fazer uma reflexão sobre o princípio da autonomia, apontado em projetos, práticas e pesquisas ao lado da democratização do acesso à educação como um de seus elementos justificadores.

É possível agora indagar: a EaD pode contribuir para formação de sujeitos autônomos? Apresentar a EaD como geradora de cidadãos autônomos, formadora de profissionais docentes que se adequam às exigências do mercado atual, globalizado e altamente competitivo, não parece uma abordagem ingênua e superficial? Não estaríamos diante de um «fetiche» que impede o revelar dos verdadeiros processos superadores da heteronomia?

Convém salientar que «quanto mais sólida a sua formação, (dos professores) menos o seu trabalho é alienado e menos ele é refém das mercadorias que o capital investidor em produtos educacionais coloca dentro das escolas» (PEREIRA, 2010, p.43). Terá a EaD da maneira como se apresenta hoje, condições de oferecer tal formação promotora de autonomia?

### Referências

- ABBAGNANO. N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.  
 BELLONI. M. L. *Educação a distância*. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.



- CGI-BR. *Resolução CGI.br/RES/2009/003/P. Princípios para governança e uso da Internet no Brasil*. Disponível em: <http://www.cgi.br/regulamentacao/resolucao2009-003.htm>. Acesso em 30/01/2012.
- DIAS, R. A. e LEITE, L. S. *Educação a distância da legislação ao pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- DUARTE, N. *Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica*. Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil, 8, 2009, Campinas. História, educação e transformação: tendências e perspectivas. Anais. Campinas: HISTEDBR, 2009. Disponível em: <[www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_files/GLNNNi3M.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/GLNNNi3M.pdf)>. Acesso em: 24 abr. 2011.
- FREIRE. Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GAYGILL. H. *Dicionário Kant*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- GATTI, B. A. *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década*. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.
- GATTI, B. A. (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.
- GALEFFI. Romano. *A filosofia de Immanuel Kant*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.
- GORENDER, J. *Introdução*. In: MARX, K. Para crítica da economia política; Salário preço e lucro; O rendimento e suas fontes: a economia vulgar. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- INEP. *Resumo Técnico da Educação Superior 2010*. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=)>. Acesso em 30/01/2012.
- KANT. *Crítica da razão prática*. São Paulo: Editora Escala, 2006.
- MACHADO, R. de C. F. In: STRECK, E.; REDIN, E. e ZITKOSKI, J. J. (orgs.) *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- OLIVEIRA. E. G. *Educação a distância na transição paradigmática*. São Paulo: Papirus, 2008.
- PEREIRA, M. F. *Formação de professores debate e prática necessários a uma educação emancipada*. Chapecó SC: Argos, 2010.
- PETTERS. Otto. *A educação a distância em transição*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.
- PRETI. O. *Fundamentos e políticas em Educação a Distância*. Curitiba: Ibplex, 2002.
- VAZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- ZATTI. V. *Autonomia e educação em Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: Edpucrs, 2007. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/online/autonomiaeducacao.pdf> . Acesso em: 15/09/2010.

# NOTAS PARA UN ANÁLISIS DEL FUTURO DE LA UNIVERSIDAD DOMINICANA

Lily Rodríguez González

e-mail: lilly\_rg@hotmail.com

(Universidad Tecnológica de Santiago República Dominicana)

## Introducción

¿Hasta qué punto la evolución de la universidad dominicana puede darnos pistas sobre los principales retos que la más alta institución educativa debe aportar a la construcción social de República Dominicana? Para dar respuesta a esta interrogante, partimos de dos supuestos: Primero, creemos que gracias al análisis de la universidad se puede poner en evidencia muchas de las tensiones y orientaciones que marcan el pulso de nuestra sociedad, pues esta institución recoge las contracciones y aspiraciones nacionales; es como dice Llano, «la universidad es el sismógrafo de la historia»<sup>1</sup>. Segundo, creemos que la mirada histórica nos permite realizar una mirada prospectiva sobre el rumbo que la universidad debe seguir para cumplir su misión. Por ello, asumimos, que el análisis histórico de las finalidades educativas que han marcado el desarrollo de la universidad dominicana es un buen núcleo de percepción para entender su dinámica de cara al futuro y, con ello, asumir los retos más inmediatos en el actual contexto económico, social y cultural en el país.

Se trata de repensar la finalidad de la universidad atendiendo a su evolución. El reto es complejo, y no termina aquí. Es complejo, porque no obstante haber constatado el vacío y las carencias de estudios históricos integrales que cubran los grandes temas de la universidad dominicana<sup>2</sup> durante, por ejemplo, un tiempo de vida tan representativo y amplio como es el último medio siglo de nuestra historia, hablar de la universidad dominicana en su conjunto es sumamente complicado. No obstante, se puede —se debe— reconocer, con todos los riesgos que implica esto, una serie de constantes a su evolución general. Por ello aquí, más allá de hablar de universidades en particular, sin dejar de hablar de ellas, es necesario analizar las finalidades que han movido el desarrollo de la Universidad Dominicana posterior al fin de la dictadura de Trujillo, en el desarrollo social, político y cultural del país.

Como tal, reflexionar sobre la finalidad de la universidad es analizar su tendencia como caracterizar su naturaleza. No se trata de un asunto baladí o accesorio, es simplemente angular en la noción de universidad como institución educativa esto es, como entidad con carácter intencional. Si dejamos de atender la finalidad educativa de la universidad la desposeeríamos de su rasgo esencial y sería prácticamente incomprensible señalar una función real en la sociedad. Por ello, la finalidad educativa de la universidad es uno de los mayores rasgos que definen el rumbo de su dinámica y cifran su identidad como institución que aspira a un fin comprometido con la formación superior del hombre, nada más y nada menos. Comprendiendo la finalidad que mueve a la universidad dominicana, por tanto, es posible deducir y entender sus acciones y dilemas de los que no podemos abstraernos los que formamos parte de esta comunidad, ni la sociedad en su conjunto.

Ahora bien, las finalidades educativas en general, y universitarias en particular, son un tema especialmente peliagudo, no solo en nuestro país<sup>3</sup>. Se sabe que para hablar de educación no basta con señalar acciones y procesos, técnicas y metodologías, teorías y prácticas; hablar de educación implica radical y fundamentalmente pensar y reflexionar, entre esas cosas, sobre la utopía del hombre, ese conjunto de valores donde se cimentan, se fundan y a los que se dirigen los procesos a los que llamamos educación. Hablar de educación es, en el fondo, hablar de una acción intencional, pues «para educar se debe tener en mente un proyecto, un plan intencionado, de lo que deberá ser este proceso al que denominamos educación»<sup>4</sup>. La educación universitaria se encuentra comprometida con una idea relacionada con el hombre así como a una visión sobre la sociedad donde se desarrolla; esto es incuestionable.

Respecto a la finalidad universitaria, se puede afirmar que han existido no una, sino varias universidades, o varias formas de entender la Universidad Dominicana. Esto es, no existe una única idea sobre cómo debe ser la educación universitaria, ésta varía de acuerdo a las grandes orientaciones sociales, económicas, culturales y políticas en las que despliega la acción educativa, susceptibles de ser estudiadas en su desarrollo histórico. En general, entender cuáles han sido las aspiraciones teleológicas de las universidades en República Dominicana, puede resultar ser un buen indicador que nos ayude a develar las prioridades educativas a futuro en la construcción de la nueva identidad global de esta institución. El presente ensayo puede alimentar este debate.

## Retrospectiva

Entrar al terreno de la finalidad educativa que ha tejido la Universidad Dominicana es, como señalamos, entrar al terreno de la utopía del hombre y de su sociedad. Según esto, en la evaluación histórica de la universidad post trujillista podemos encontrar dos hitos: el proceso de construcción más allá de la única universidad y la génesis del concepto de calidad universitaria ci-

mentada en la ciencia y la tecnología. Ambas tienen matices que buscaremos explicar.

Dos hechos marcan el primer hito: el fin, en el año 1961, de la dictadura de Rafael Trujillo y la creación, en el año 1962, de la segunda universidad dominicana. Como bien se sabe, hasta 1962 la historia de la Universidad Dominicana fue una historia estrictamente singular; era, ante todo, la dinámica de una sola institución: la actual Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Este hecho para República Dominicana no es un acontecimiento anecdótico, puesto que hasta esa época –y por casi 400 años hasta entonces– la articulación entre universidad y sociedad estaba marcada por las finalidades de la UASD.

Creemos que todo análisis contemporáneo sobre la realidad universitaria dominicana, implica la superación de este punto de inflexión, el estigma trujillista, en las bases de la Nación Dominicana. La Universidad Dominicana de la época no era menos. La relación entre esta única universidad y la dictadura trujillista pone de manifiesto –una vez más en la praxis educativa– la profunda vinculación que existe entre los deseos de perpetuación de los regímenes políticos y las finalidades educativas para ello. Como bien se sabe, la «Era Trujillo» defendía unos moldes y utopías a las que la universidad dominicana, por pasivo y activo, combatió en su momento. La educación, por tanto, fue uno de los pilares sobre los que reposaban los mecanismos de reproducción ideológica, ya que la idea de universidad antes de la década de los 60' giraba en torno a lo «educativamente correcto» para el mundo académico trujillista.

Sin duda, la vida dominicana sin Trujillo abrió nuevos horizontes de libertad a toda la población, así como un sentido de renovación democrática en todas sus instituciones, pero también abrió una serie de disputas y desacuerdos –propios– de un período en transición donde se buscaba ensayar fórmulas de renovación que motivaran los más diversos juegos de poder e intereses. La recuperación democrática del pueblo dominicano fue lenta y llena de tropiezos –que no detallaremos–; no obstante «la caída de la dictadura significó también, en el terreno espiritual, la apertura hacia las corrientes del pensamiento universal: las nuevas artes, las metodologías de análisis histórico, la sociología en sus diversas vertientes, la economía como disciplina; en fin, un sinnúmero de actividades de las cuales nos había marginado el espíritu absoluto que encaminó Trujillo»<sup>5</sup>. Estas nuevas condiciones socio políticas favorecieron el surgimiento de otro concepto de universidad en República Dominicana.

Podemos decir que un año antes de la fundación de la segunda universidad dominicana en 1962 y, con ello, la aparición de la financiación privada en este sector, el país intentaba salir de una profunda crisis. La etapa en que el poder político y económico se asociaba a una sola persona dejaba de ser un lastre nacional para dar apertura a nuevas formas de convivencia en

todos los aspectos de la vida nacional. Es así como se abre, luego de la dictadura, el inicio de la historia de la Universidad Dominicana en plural y un modelo, así como de finalidades propias de la universidad privada. Luego de esto, la creación de otras universidades y la búsqueda de otros conceptos de universidad fueron la constante.

Además de la lucha por la autonomía universitaria<sup>6</sup> de la UASD, junto a la dinámica inicial de creación de las nuevas universidades, el hecho más significativo a nuestro juicio, el que mejor concentra el carácter universal y abierto de la universidad y ejemplifica la lucha entre los remanentes del pasado y las utopías del futuro, fue el surgimiento del Movimiento Renovador Universitario (MRU) en 1965. Lejos de sus resultados, este movimiento abrió el debate sobre la Universidad Dominicana, esto es, añadió a la noción de universidad la reflexión sobre las finalidades históricamente postergadas, añoradas por muchos. Con el MRU se abrió el debate a las nuevas finalidades que la Universidad Dominicana debía plantearse no sólo para romper los estamentos mentales trujillistas, sino para abrirse a una realidad sociopolítica diferente, inédita hasta entonces.

Este movimiento buscó superar, en todos sus ámbitos, el concepto de universidad arcaica, y otorgar a la universidad una finalidad más sustanciosa acorde con su naturaleza y condición. Se sustenta en los siguientes enunciados filosóficos<sup>7</sup>:

- \* Fijación de la transformación como misión esencial en esa etapa de la Universidad.
- \* Asunción por la Universidad de la función de orientadora de la conciencia nacional en la búsqueda de los ideales de verdad y justicia.
- \* Ampliación de la representación de los componentes de la institución en los organismos de co-gobierno.
- \* Apertura democrática de la matrícula.
- \* Afianzamiento de la libertad de cátedra.
- \* Inicio de la revisión curricular para adaptarla a las ideas filosóficas y científicas imperantes en el mundo civilizado.

En todo nuestro análisis sobre la universidad post trujillista, no hemos podido percibir un proyecto, crítico, tan ambicioso como participativo, que haya buscado la excelencia universitaria de esta forma como el MRU y, en el que creemos, se puede hurgar hoy para redefinir los parámetros de la tan ansiada calidad educativa al margen de ser privada o pública, laica o religiosa, humanista o tecnológica, debe responder al carácter universal, abierto y social que debe sustentar una Universidad Dominicana de cara al futuro. El MRU fue un gran antecedente histórico dominicano que recogió este universal espíritu y que es preciso redescubrir en tiempos de crisis, como la que se vive hoy.

No obstante, las contradicciones internas y externas terminaron por sofocar este intento de nueva universidad y se sobrepuso en la agenda educativa universitaria nacional, nuevas oportunidades de crecimiento escalonado –pero masificado– de educación universitaria en la República Dominicana. Esto es, la solución que se buscó a los problemas del Sistema llegó a través de la ampliación del concepto de universidad propio del ámbito de la gestión privada y, con ello, a una serie de extensos matices, intereses y metas educativas; este debate, entre lo público y lo privado, alcanza hasta nuestros días.

Prácticamente, hoy, ninguna universidad ha dejado de plantearse el tema de la finalidad universitaria, lo que demuestra que las universidades han podido asumir finalidades –e identidades– propias para su desarrollo. En las instituciones de educación superior analizadas (35 instituciones de rango universitario y 5 Institutos Técnicos de Estudios Superiores), existe una variada forma al concebir la finalidad educativa. En la enunciación de sus aspiraciones educativas como instituciones formadoras, hemos podido constatar que existen, sustancialmente, en República Dominicana 8 universidades de carácter religioso, 2 ligadas a instituciones militares, 18 a finalidades técnico-científicas y 7 a finalidades humanísticas. Se observa, por tanto, una amplia diversidad de concepciones educativas muchas veces superpuestos o mezclados en cada universidad, que no sólo no dejan ver la orientación que asumen de forma nítida, valiosa para determinar los parámetros de calidad educativa, sino que muestra una inclinación en la manera muy particular de crear una propia realidad universitaria; una forma doméstica de creer que es universidad, a nuestro juicio, lejos de una comprensión de una universidad como centro de producción de conocimiento.

## Prospectiva

La carencia de una claridad teleológica, de finalidades orientadas a lo que creemos revela la auténtica finalidad de una universidad como agente de conocimiento, y pone de manifiesto la realidad actual. En todo nuestro análisis vemos una constante que no se ha podido superar y que creemos responde a esa falta de consenso sobre una noción de finalidad educativa universitaria dominicana que responda tanto a su esencia ontológica como a la exigencia socioeconómica actual: en nuestro país existen universidades pero no existe ciencia ni tecnología relevantes. El carácter profesionalizante que ha dominado la finalidad y desarrollo de nuestra universidad hasta convertirla casi exclusivamente en una institución reproductora del saber, más no productora, propia a su naturaleza, tiene sus consecuencias palpables. Según datos de *Thomson Scientific*, publicados bajo el nombre Ranking de Instituciones de Investigación de Iberoamérica<sup>8</sup>, de las 766 instituciones reconocidas según los cinco indicadores de evaluación que caracterizan a una entidad de investigación científica, ninguna es o se desarrolla en República Dominicana.

Por otro lado, si las revistas científicas son el instrumento determinante para el desarrollo de la ciencia, esto es, son la medida por excelencia del desarrollo de una comunidad científica, la producción dominicana al respecto, tampoco nos dice mucho. Al rastrear los estudios que han tenido como objetivo elaborar una visión general del tratamiento bibliográfico en la producción científica latinoamericana y, con ello, evaluar su aporte a la ciencia mundial, se puede constatar que República Dominicana no figura en estos estudios globales. No estamos hablando de revistas locales, ni divulgativas breves, sino de revistas científicas de gran calado, con Factor de Impacto (FI), que se miden con herramientas creadas por el ISI<sup>9</sup>, como el *Journal Citation Report* (JCR)<sup>10</sup>. Bajo este parámetro de ciencia y tecnología, que domina el mundo desarrollado, no tenemos presencia como país ni como universidad. Si la universidad no investiga, ¿qué hace entonces?

Lo anterior se puede explicar, más no justificar. La ínfima actividad de las instituciones universitarias en materia de investigación tiene relación directa con la concepción que se tienen de ella. Está claro que «no existe vinculación entre las actividades de investigación y la docencia, por lo cual, la educación superior nacional se limita a casi por entero a formación profesional»<sup>11</sup>. No se ha entendido, por tanto, dentro del imaginario nacional, a la investigación científica y tecnológica como una propiedad de la universidad, razón por la que no se produce, no se gestiona, no se difunde como tampoco se cumple con las disposiciones legales en materia del financiamiento<sup>12</sup>. Si no se asume como fin, no hay medios posibles.

Ahora bien, desde la década del noventa, en materia universitaria y, qué duda cabe, en materia de investigación científica y tecnológica, se ha empezado a mover algo más que palabras en este segundo hito. Con la promulgación, primero, de los Decretos No. 259-96 y 517-96, y luego, de un instrumento legal más integral que no es otro que la Ley 139-01 de Educación, Ciencia y Tecnología que buscan regular la Educación Superior en la República Dominicana y, con ello de manera clara y distinta, los procesos de investigación implicados en la actividad universitaria no sólo como consumo, forma en que se aludía a la actividad académica en las concepciones anteriores, sino desde dentro como proceso y criterio de calidad inherente a la universidad.

La Ley actual un gran paso en materia de desarrollo científico y tecnológico en nuestro país que parece coincidir con la dinámica de los modelos de organización de la investigación en el ámbito universitario mundial, pues con esta ley se busca lograr para el sistema dominicano «un equilibrio o una relación aceptable entre las exigencias de docencia y las de la investigación, así como la transferencia a las aulas»<sup>13</sup>; esta idea forma parte de los modelos contemporáneos de gestión universitaria hoy en día, como el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)<sup>14</sup>.

No obstante, lograr que la realidad se acerque a este modelo no es una tarea fácil, ya que no depende necesariamente de los modelos de investigación —que existen, pero no se aplican— como tampoco de la estructura universitaria, sino, más bien, de las posibilidades reales de compromiso social del país con la finalidad de hacer, por fin, ciencia y tecnología. La idea de universidad productora de conocimiento no es sólo un deseo, sino una necesidad propia del presente como del futuro que, por ejemplo, marca para el 2015 una serie de desafíos a la universidad nacional<sup>15</sup> asociados con restos de este tipo de universidad. Sin duda, la ciencia es toda una ventana abierta a la reflexión y debate nacional que no se agota en la universidad, pero que debe empezar en este fuero, si, no ¿dónde?

Enfrentamos el reto actual de cifrar la finalidad educativa en la Universidad Dominicana en conceptos unívocos sobre lo que tiene que ser la universidad para el individuo, el país, la sociedad y la cultura universal. Sólo bajo este tipo de precisiones de carácter teleológico es posible hablar de calidad educativa, y ese es nuestro reto: empezar a debatir el sentido de la universidad y construir la calidad a partir de modelos más significativos para el país, que tomen a la ciencia y a la tecnología entre sus utopías y se evalúen según los estándares de la calidad de educación superior ligadas, a nivel mundial, a esta forma de concepción; esto es, ir más allá del número de profesionales que egresan como criterio de calidad universitaria. Por tanto, este modelo de universidad pasa por reconocer que no existe mejor identidad, finalidad educativa, que atender desde dentro la producción científica y tecnológica como constante del sistema universitario en su conjunto, sea del tipo de gestión que sea.

Todo lo anterior obliga a la universidad a ensayar reformas importantes en torno a su finalidad, una visión que le permita dinamizar una educación y una formación accesibles; pero de calidad entroncada en la producción —no sólo consumo— de ciencia y tecnología. Creemos que esta carencia en la precisión sobre la finalidad de nuestra universidad devela una crisis que se arrastra desde hace más de cincuenta años y que en la oportunidad de cambio social y político que tuvimos hace más de cincuenta años —como con el MRU—, no hemos resuelto aún. Hoy, asistimos a intentos de reconciliar la Universidad Dominicana con la ciencia y la tecnología, como la actual Ley, que esperamos sea el marco preciso para, por fin, asociar la actividad universitaria dominicana con la dinámica de producción de ciencia y tecnología.

## Conclusión

A modo de conclusión, podemos decir que es preciso recuperar el debate histórico sobre la naturaleza y sentido de la universidad dominicana, así como implicar ese sentido con el concepto de calidad con que hoy en día se trata de orientar. Por ello, el análisis histórico sobre la universidad dominicana, como le es propio a una institución de carácter educativo, nos lleva a



buscar un encuadre teleológico como punto medular para reconocer la naturaleza y el sentido con que debe concebirse la universidad. Este encuadre reposa, para nosotros, en el carácter científico y tecnológico, no como consumo, sino como producción de conocimiento. Esto es, la investigación como factor de calidad educativa debe ser el sentido con que se debe orientar y gestionar la actual y futura Universidad Dominicana.

Sin duda, esta posición no cierra este tema de estudio, somos cada vez más conscientes de que queda abierto; es más, debe abrirse a muchas y diversas líneas de investigación histórica y educativa que deben inaugurarse en la tradición académica dominicana. Por ello, muchas de las respuestas que en la actualidad se buscan para acotar y hacer realista el concepto de calidad educativa debe pasar por reconocer a la investigación científica y tecnológica como la finalidad global de la Universidad Dominicana. Comprender esta finalidad bajo el nuevo marco de calidad educativa en la universidad puede ayudarnos a superar lo que el análisis del proceso histórico nos señala: una universidad que no ha llegado aún a asumir su real naturaleza: la investigación como eje angular de su dinámica. Esta idea es la enseñanza que nos deja la historia.

## Notas:

<sup>1</sup> Llano, Alejandro, *Repensar la universidad. La universidad ante lo nuevo*. Madrid, EIU, 2003, pág. 15.

<sup>2</sup> «Hay muy poco en República Dominicana en cuento a investigación y no existe información sobre las instituciones de investigación que pudieran existir y sobre lo que hacen». OCDE, *Informe sobre las políticas nacionales de educación*. República Dominicana, Santo Domingo, OCDE, 2008, pág. 274.

<sup>3</sup> UNESCO. *La educación superior en el siglo XXI, visión y acción*. París, UNESCO, 1998.

<sup>4</sup> Colom, Antoni y Núñez, Luis, *Teoría de la Educación*. Madrid, Síntesis, 2001, pág.18.

<sup>5</sup> VVAA, UASD: *Veinticinco años de historia dominicana. 1959-1984*, Santo Domingo, Editora Universitaria UASD, 1987, pág. 2.

<sup>6</sup> «Se delimitará el recinto Universitario en el cual no podrá penetrar autoridad alguna sin permiso o sin el asentimiento de la autoridad universitaria competente». Ley 5778 de Autonomía de la UASD. Artículo 2.

<sup>7</sup> Moquete, Jacobo, *El Movimiento Renovador Universitario*. República Dominicana, Editora Universitaria USAD, 2004.

<sup>8</sup> Fuente: <http://investigacion.universia.net/isi/isi.html> (revisado 15/02/2009).

<sup>9</sup> Producción total, producción citable o producción primaria, producción ponderada o potencial Investigador, factor de impacto medio ponderado y colaboración internacional.

<sup>10</sup> Ríos, Claudia y Herrero, Víctor, *La producción científica latinoamericana y la ciencia mundial: una revisión bibliográfica (1989-2003)*. Revista Interamericana de Bibliotecología. Vol. 28, No. 1, 2005, págs. 43-61.

<sup>11</sup> Silié, Rubén; Cuello, César y Mejía, Manuel, *Calidad de la Educación Superior en República Dominicana*. Santo Domingo, UNESCO, 2004, pág. 19.

<sup>12</sup> Reyna, Roberto. *La Evaluación y la Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Santo Domingo, UNESCO, 2004.

<sup>13</sup> Lértora, Celina. Políticas universitarias de investigación y producción científica. Análisis comparativo de algunos modelos, en Lafuente, Isabel, (coord.) *¿Hacia dónde va la educación universitaria americana y europea. Historia, temas y problemas de la Universidad*. León, Universidad de León, 2006, pág. 60.

<sup>14</sup> García, Félix y Morant, José Luis, *Declaración de Bolonia. El Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid, ACTA, 2005.

<sup>15</sup> Rodríguez, Pablo y Herasme, Manuel, *El Futuro de la Economía Dominicana y Demanda de Empleo a Nivel de Educación Superior*. Santo Domingo, 2002. Disponible en: <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Librotecnicoysensayos/Economía/Resumenejecutivo.asp> (revisado 12/10/2008).



# **LAS POLÍTICAS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN EN AMÉRICA LATINA: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD**

**Guillermo Ruiz**

e-mail: [gruiz@psi.uba.ar](mailto:gruiz@psi.uba.ar)

(Universidad de Buenos Aires, CONICET, Argentina)

## **Matices históricos del desarrollo universitario en América Latina**

En el nivel de educación superior de los países latinoamericanos, las universidades han sido las que han logrado tener mejor definidas sus misiones institucionales y sus funciones como instituciones de formación de élites, profesionales liberales y productoras de conocimiento. En ellas se observa la influencia sucesiva de paradigmas institucionales españoles, franceses, alemanes y anglosajones y de los ideales de la Reforma Universitaria de 1918<sup>1</sup>. A partir del principio de autonomía, las universidades públicas desarrollaron un modelo en torno a principios compartidos (que actuaron como ideal común para las comunidades universitarias).

Históricamente en América Latina no ha existido una excesiva intervención del Estado en la educación superior universitaria. Un claro ejemplo en este sentido está dado por la posibilidad que tiene las universidades en muchos países latinoamericanos de otorgar títulos habilitantes para el ejercicio de profesiones liberales. No existen exámenes de Estado y las instituciones cuentan con altos grados de autonomía para fijar sus políticas curriculares. Las modalidades de intervención no han reflejado proyectos educativos globales. Menos aún los gobiernos han podido planificar el crecimiento de la oferta universitaria. Tampoco ha existido tradición en monitorear la aplicación de políticas ni de evaluar sus resultados (Ruiz, 2010).

El instrumento principal con que han contado los gobiernos latinoamericanos para regular a las instituciones ha sido el financiamiento ya que ello favoreció el desarrollo de determinadas acciones o bien restringió y desmanteló políticas institucionales. Durante las décadas de 1960 y 1970, las universidades públicas constituyeron objeto de políticas propias del terrorismo de Estado en el marco de los gobiernos dictatoriales que existían en algunos países de la región. En consecuencia, se desmantelaron equipos de investi-

gación, se expulsaron docentes e investigadores y se cercenó la libertad de cátedra e investigación.

En suma: los sistemas de educación superior se han caracterizado por funcionar sin orientación, salvo en los períodos dictatoriales donde sufrieron políticas represivas. Esta carencia de una coordinación dio lugar al desarrollo de sistemas diversificados de educación superior, lo que ha producido un funcionamiento heterogéneo, con pronunciados niveles de inequidad e ineficiencia. En este trabajo se analiza la incorporación de mecanismos de evaluación y acreditación como formas de regulación de las políticas universitarias.

### **Las reformas educativas y la introducción de la evaluación de la calidad educativa**

En la América Latina se han incorporado de mecanismos de evaluación de la calidad educativa para casi todos los niveles de los sistemas nacionales de educación desde finales de la década de 1980. Hasta el año 1991, sólo cuatro países latinoamericanos habían llevado a cabo evaluaciones sistemáticas del rendimiento académico de la educación básica. Estos países eran: Chile, Colombia, Costa Rica y México<sup>2</sup>. Todos presentaban diferentes enfoques en estas experiencias y los resultados de sus evaluaciones tuvieron diferentes alcances políticos. La situación se modificó durante la década de 1990 ya que varios países comenzaron a participar en estudios internacionales de evaluación del rendimiento académico de los niveles de educación básica y media<sup>3</sup>. Por su parte, agencias internacionales como la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) llevaron adelante acciones en este terreno también, tales como las desarrolladas en el marco del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad<sup>4</sup>. También el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO ha desarrollado acciones sobre la evaluación de la calidad educativa, sobre todo en lo que atañe a los aspectos conceptuales y metodológicos de evaluación y acreditación de la calidad en la educación superior (Fernández Lamarra, 2005). Asimismo, los Ministerios de Educación y las agencias de evaluación y acreditación de la calidad de América Latina y España crearon la Red Iberoamericana de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES).

Algunos organismos internacionales de financiamiento como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional también participaron de esta expansión de la evaluación de la calidad educativa. A través del apoyo financiero, apoyaron a los gobiernos de la región para el diseño e implementación de pruebas estándares de evaluación del rendimiento educativo de la educación básica y media<sup>5</sup>.

Sin embargo, hay que destacar que la discusión sobre la calidad de la educación ha presentado argumentos en la región que se asociaron con la denominada *crisis de la educación*. Las reformas educativas se instalaron luego de décadas de ausencia de la discusión en torno a la educación como parte sustantiva de la agenda pública de los Estados latinoamericanos<sup>6</sup>. Ante este contexto, propio de las décadas de 1970 y de 1980, los países comenzaron a realizar reformas a través de leyes, sobre todo durante la década de 1990. Sin embargo, no sería correcto hablar de un movimiento de reforma convergente ya que las reformas educativas de cada país se dieron en momentos diferentes e implicaron acciones diversas.

En un primer grupo de países se sancionaron leyes de reforma a partir de la década de 1980: Venezuela sancionó la Ley Orgánica de Educación en 1980, aunque la reglamentó en 1986; Ecuador aprobó la Ley de Educación en 1983. Un segundo grupo lo hizo en la década siguiente: en 1990 lo hicieron El Salvador (Ley de Educación) y Chile (Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza); en 1993 ocurrió lo propio en México (Ley de Educación) y la Argentina (Ley Federal de Educación que en 1995 aprobó la Ley de Educación Superior); en 1994 lo hizo Colombia (Ley General de Educación); y Brasil en 1996 (Ley de Directrices y Bases de la Educación)<sup>7</sup>. Si bien estas leyes educativas no cumplían las mismas funciones en todos los países, regulaban el rol que el Estado nacional tenía en la regulación de la educación. En aquella legislación se promovía una *participación* más dinámica de la población en la *gestión* educativa, se establecía la organización institucional descentralizada de los sistemas y se introducían mecanismos de evaluación de la calidad.

Esto puede ser entendido como parte de las modificaciones acontecidas en el papel del Estado como articulador de la sociedad. Las políticas de reformas del Estado tendieron a promover un mayor protagonismo de los actores de la sociedad civil en la gestión de los servicios públicos. Se instauró un esquema de gobierno de la educación donde el Estado adoptaba un rol subsidiario<sup>8</sup> en el sostenimiento de la oferta pública de educación (aumentando la desigualdad educativa) y con una marcada injerencia del poder político. A la vez generaba una pérdida de gobernabilidad sobre el sistema al incrementarse su fragmentación inter-jurisdiccional e inter-sectorial. La evaluación apareció así como el mecanismo central de este nuevo tipo de regulación en la región como la contracara necesaria de la descentralización educativa de los niveles de educación básica, media y superior no universitaria.

## La evaluación y acreditación universitaria en los países latinoamericanos

Durante la década de 1990, el nivel superior universitario tendió a acrecentar la heterogeneidad de las instituciones, tanto en el sector público cuanto en el privado. Adoptó formas de organización académica variadas que no respondían a los modelos que las universidades habían desarrollado hasta

entonces. Se mantuvo la fragmentación del sistema y se profundizó la estructura denominada *sistema binario* de educación superior. No se implementaron políticas integrales para el desarrollo de opciones educativas válidas de nivel superior (opciones de estudios superiores valorizados en términos sociales), en un contexto de aumento de la matrícula. La universidad se convirtió así en un embudo que filtró las expectativas de mayor educación para grupos de jóvenes cada vez mayores.

En este contexto de diversificación institucional del nivel superior, los gobiernos llevaron a cabo modificaciones normativas en la educación superior, las cuales no respondieron necesariamente a un proyecto nacional de desarrollo y fortalecimiento específico para la educación superior (a pesar de la retórica política). La mayoría de las reformas contenidas en nuevas bases legales tuvieron lugar durante la década de 1990 ya que varios países de la región (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Venezuela) sancionaron legislaciones educativas que regulaban la educación superior en el marco de controvertidos debates nacionales en cada caso y con altos niveles de resistencia por parte de la comunidad universitaria. Los principales cambios planteados en las leyes de educación superior hacían referencia a aspectos tales como:

- \* la introducción de políticas de evaluación y la acreditación universitaria
- \* la creación y fortalecimiento de órganos de coordinación de la educación universitaria
- \* cambios en las formas de financiamiento del sector
- \* la desregulación de las políticas de ingreso e incluso de las relativas al cobro de aranceles a los estudiantes, en los casos en que no existían esas prerrogativas

Algunos países (Chile, Colombia, Argentina y Brasil) aprobaron nuevas leyes nacionales de educación superior. Otros en cambio (México y Venezuela) no sancionaron leyes para este nivel, aunque realizaron cambios parciales que afectaron a la universidad<sup>9</sup>. Entre los países que han aprobado una nueva legislación educativa se observa que en algunos las cuestiones de la educación superior se incluyeron en leyes generales de educación (Brasil y Chile)<sup>10</sup>. En otros se aprobaron leyes específicas para este nivel educativo (Argentina y Colombia)<sup>11</sup>. El número de artículos de la legislación en el primer grupo de países es menor (Brasil: 15 artículos; Chile: 58 artículos) que el del segundo (Argentina: 88, Colombia: 144). En general, los propósitos de los sistemas de evaluación universitaria en la región apuntaban a:

- \* lograr la certificación del nivel de calidad de los programas universitarios a través del mecanismo de la *acreditación* institucional y de programas

- \* promover la formación de posgrado
- \* adoptar criterios de excelencia reconocidos internacionalmente
- \* sostener políticas de apoyo a través becas y otros recursos para mejorar la enseñanza
- \* proveer de información sobre la calidad educativa para aumentar la capacidad de elección
- \* favorecer una organización más racional de la oferta universitaria
- \* fomentar lo que se llama una *cultura de la calidad* entre los actores universitarios

Entre las características generales que presentaba la acreditación universitaria se encuentran:

- 1) la creación de organismos de acreditación y establecimiento de políticas específicas para regular el proceso de evaluación y acreditación en su conjunto
- 2) definiciones de criterios de calidad
- 3) la confección de guías de orientación metodológica para la evaluación y acreditación
- 4) disposiciones en cuanto a la participación en los órganos de acreditación de profesionales reconocidos, expertos y, eventualmente, académicos extranjeros
- 5) la regulación de evaluación que incluyó la creación de comisiones o consejos de acreditación creados ad-hoc dentro de los organismos de acreditación
- 6) la publicidad de información obtenida como resultado de la evaluación
- 7) el reconocimiento público que se otorga a un programa o institución acreditada representa un estímulo que conlleva ventajas académicas y de recursos

Entre los procedimientos de evaluación y acreditación universitaria empleados en América Latina se evidencian los siguientes:

- 1) procesos de evaluación externa por pares académicos
- 2) algunos utilizan pares académicos también para la autoevaluación
- 3) diversas nomenclaturas y escalas para identificar y acreditar los niveles de calidad
- 4) varían los criterios y la vigencia de acreditación en cada país



5) en algunos países hay dos tipos de informes: uno para la institución y otro más sintético y global destinado a la comunidad

A continuación se describirá el sistema de evaluación y acreditación de tres países: Brasil, México y Argentina, presentados en el orden cronológico de implantación de estas políticas de evaluación y acreditación de la calidad del nivel universitario.

### *Brasil*

Este país inició tempranamente la evaluación universitaria, sobre todo la que hacía a la formación de posgrado. En el año 1970 se constituyó la base de la actual Coordinación del Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES), dentro de la órbita del Ministerio de Educación Nacional. Se trata de una agencia autónoma del Ministerio de Educación que se encarga de la evaluación de los posgrados. Entre los años 1975 y 1982 la CAPES llevó a cabo las evaluaciones por medio de su propio personal técnico, consultores contratados así como los responsables de los programas de posgrado evaluados. A partir de 1982 se produjo una reorganización interna por la cual comenzó a tener más funciones. Entre ellas se destacaban: el otorgamiento de becas en Brasil y en el exterior; la cooperación internacional; la recolección y divulgación de información; el seguimiento, evaluación y acreditación de los posgrados. Desde 1983 comenzó a encargarse también de la evaluación de universidades por medio del Programa de Avaliação da Reforma Universitária. A partir de 1985 hubo varias experiencias de evaluación de los programas de pregrado en las universidades públicas. En 1986 se creó en el ámbito del Ministerio de Educación el Grupo Ejecutivo para la Reformulación de la Enseñanza Superior (GERES).

Desde los años '90 se extendió el seguimiento y la evaluación externos de forma indirecta. La evaluación de los posgrados es bianual y se lleva a cabo por medio de comisiones de pares evaluadores las que varían periódicamente. Es un sistema de evaluación basado en la información recolectada anualmente mediante cuestionarios estandarizados y en los informes de las comisiones de evaluación que visitan periódicamente las universidades. Los establecimientos privados están sujetos a la supervisión del Consejo Federal de Educación. Las universidades que dependen de los Estados pueden supervisar a los demás establecimientos (estatales o municipales) bajo su jurisdicción. En lo que respecta a las carreras de grado existen regulaciones diferenciales sobre su duración y organización académica. Sin embargo, debido a la diversidad de carreras de grado, no fue posible establecer un sistema de evaluación sistemático como la que existe a nivel de posgrado. Se ha implantado un examen final para los estudiantes del grado universitario que no es vinculante pero que pretende evaluar indirectamente la calidad de las instituciones.

En 1993 se creó el Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas (PAIUB) que proponía un sistema de adhesión voluntaria de las universidades, con una primera instancia de autoevaluación seguida por una evaluación externa. Si bien instaló la cuestión de la evaluación en el ámbito universitario nacional, fue interrumpido por el cambio de gobierno (de Itamar Franco a Fernando H. Cardozo en 1995). En 1995 se sancionó la ley 9.131 y en 1996 se aprobó la ley 9.394 (Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, LDB). En virtud de ambas leyes educativas, se creó el Consejo Nacional de Educación que preveía nuevos mecanismos de evaluación: 1) Examen Nacional de Cursos (ENC); 2) Análisis de las condiciones de enseñanza (ACE); 3) Evaluación de las condiciones de oferta (ACO); 4) Evaluación Institucional de Centros Universitarios (AICU). En 2001 por medio de la ley 10.172 y del decreto N° 3.860 se aprobó y reglamentó el Plan Nacional de Educación (PNE). Aquí la evaluación es concebida como un mecanismo de verificación del cumplimiento de una serie de ítems predefinidos por el Ministerio de Educación. Este Plan proponía institucionalizar un sistema diversificado de evaluación interna y externa que englobe los sectores público y privado de educación universitaria. Establecía un sistema de acreditación periódica que se basa en el sistema nacional de evaluación. El decreto N° 3.860 le otorgó al Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (INEP) la responsabilidad de organizar y ejecutar la evaluación de cursos de graduación y de instituciones. Dichas evaluaciones serían la base para la acreditación de instituciones de educación superior.

En cuanto a las instituciones privadas quedó establecido que la autorización para su funcionamiento así como de las carreras que ofrecían sería responsabilidad del gobierno federal. Por tanto, al igual que las universidades federales, ellas son controladas y evaluadas por organismos centrales, lo que no sucede con las llamadas instituciones estatales y municipales, que quedan bajo la responsabilidad de los órganos educativos de cada uno de los Estados. Las universidades estatales de algunos Estados poseen un régimen de autonomía más amplio en términos financieros y organizativos que las de otros y aún que las federales.

La evaluación es obligatoria, se realiza por pares evaluadores sobre la base de estándares de calidad y por medio de visitas de los programas evaluados. Se utiliza una escala de evaluación de 1–7 (5 es el máximo para los programas de maestrías exclusivamente y 7 es el máximo para los programas que incluyen títulos de maestría y doctorado o bien de doctorado solamente). En 2004, a través de la ley 10.86 se implementó el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES) en cooperación con los Estados y el distrito federal. La evaluación contempla asimismo las evaluaciones desarrolladas por la CAPES (posgrado) y el Examen Nacional de Desempeño de los Estudiantes (ENADE), que queda establecido en el artículo 5°. El ENADE reemplaza al anterior Examen Nacional de Cursos (ENC) por lo que se derogaron los artículos 3° y 4° de la ley 9.131 de 1995<sup>12</sup>.

*México*

Si bien México comenzó las reformas en la segunda década de los ochenta, éstas no fueron acompañadas por cambios en el marco de la Ley de Educación Superior<sup>13</sup>. A diferencia de los otros países estudiados, México no necesitó cambiar de ley para establecer políticas de evaluación institucional en la educación superior<sup>14</sup>. Cuando se creó el Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior en el país ya se contaba con una experiencia de autoevaluación en universidades e institutos tecnológicos. Desde 1989 existe la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) encargada de la evaluación universitaria nacional. También diseña y propone estándares de calidad. Desde ese año se realiza también un proceso de autoevaluación institucional anual basado en un cuestionario con indicadores básicos y preguntas de opinión, que culmina con la entrega de un informe. En 1990 se creó un comité especial de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) para evaluar la gestión y administración universitaria. El procedimiento consiste en la entrega de una autoevaluación institucional y la visita de un grupo de pares nacionales (compuesto por *expertos* en gestión, financiamiento y legislación) que realizan recomendaciones para *fortalecer* la calidad universitaria.

Por otro lado, existe un proceso de acreditación para la apertura de instituciones privadas y para sus programas específicos. De esta forma la institución debe entregar a las autoridades federales o estatales información acerca del plan de estudios, la planta académica, la infraestructura, entre otros aspectos. Se realiza también una evaluación individual de los profesores a efectos de distribuir fondos extraordinarios de *productividad académica* llamados «becas de desempeño académico». El objetivo de este programa es estimular la permanencia, dedicación y calidad de los docentes titulares y asociados de tiempo completo. Finalmente, un grupo de instituciones privadas agrupadas en la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) realiza desde el año 1993 un proceso de acreditación cíclico (aunque no periódico) que incluye informe de autoevaluación y evaluación externa de pares nacionales y que es requisito para ser miembro de la FIMPES.

En cuanto a la evaluación de programas, existe desde 1991 un sistema que evalúa todos los programas que así lo soliciten, aunque en la práctica se ha concentrado casi exclusivamente en los de las universidades públicas. La evaluación es efectuada por los Comités Interinstitucionales de Evaluación (CIEES) que dependen del Consejo Nacional de Planeación (CONPE). Consiste en una autoevaluación seguida de evaluación externa de pares nacionales. Se subraya la evaluación de procesos y la promoción de la calidad y se evalúa tanto en términos del proyecto del programa como de estándares fijos. Los resultados son confidenciales y prevén recomendaciones no vinculantes para la mejora de la calidad. Para las universidades públicas es re-

quisito aceptar la visita de los CIES para ser incluidas en los programas financieros especiales del gobierno, tales como el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) y el Programa para la mejora del Profesorado (PROMEP).

En 1994 se constituyó el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) que se encarga de la toma de exámenes generales y voluntarios de calidad profesional a los graduados. Las evaluaciones y acreditaciones universitarias están a cargo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) que es el órgano que realiza el reconocimiento formal a entidades privadas de acreditación. Los programas que alcanzan un alto nivel de calidad están en un Padrón Nacional de programas universitarios de grado (PNG) y de posgrado (PNP) dentro de programas nacionales de fortalecimiento universitarios específicos. Estos programas están calificados para recibir apoyo en la forma de becas para estudiantes o ayuda financiera para el mejoramiento de la infraestructura, recursos didácticos, bibliotecas, entre otros aspectos de las universidades evaluadas.

### *Argentina*

En 1995 se sancionó la ley 24.521 (Ley de Educación Superior, LES) y allí se establecen como órganos de gobierno, coordinación y consulta de la educación superior los siguientes: el Ministerio de Educación, los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior, el Consejo Federal de Cultura y Educación; y para el caso de las universidades en particular: el Consejo de Universidades, el Consejo Interuniversitario Nacional y el Consejo de Rectores de Universidades Privadas. Paralelamente, a través de los decretos reglamentarios de la LES se generó una recentralización normativa para la toma de decisiones que afectan a la organización institucional.

Dentro de la LES se destaca como órgano de *aplicación* la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) a la que se le asignan funciones centrales para la regulación del sistema universitario. Ella está compuesta por doce miembros provenientes de diferentes sectores: tres del Consejo Interuniversitario Nacional, uno del Consejo de Rectores de Universidades Privadas, uno de la Academia Nacional de Educación, tres del Senado, tres de la Cámara de Diputados y uno del Poder Ejecutivo Nacional (PEN). Como puede verse, en su composición, el sector universitario está minoría ya se encuentra representado por cuatro del total de los miembros. La CONEAU es un organismo descentralizado que forma parte de la administración central de la educación. Tiene por funciones coordinar y llevar adelante la evaluación externa; la acreditación de las carreras de grado de interés público y la acreditación de las carreras de posgrado; pronunciarse sobre la consistencia y viabilidad de proyectos institucionales que se requiere para que el Ministerio autorice la puesta en marcha de una nueva institución uni-

versitaria nacional con posterioridad a su creación (por el Congreso Nacional) o el reconocimiento de una institución universitaria provincial; y preparar los informes requeridos para otorgar la autorización provisoria y el reconocimiento definitivo de las instituciones universitarias privadas, así como los informes para evaluar el período de funcionamiento provisorio de las instituciones universitarias privadas.

El mecanismo de evaluación y acreditación contenido en la Ley de Educación Superior resulta una efectiva forma de ejercer el control académico sobre las universidades nacionales por parte del PEN. En este sentido la ley si bien reconoce la autonomía académica e institucional de las universidades (artículo 29), en los artículos posteriores, introduce una serie de disposiciones que cercenan la autonomía universitaria. La limitación más importante a la autonomía universitaria está dada por el régimen establecido en el artículo 43, que introduce el concepto de *profesiones reguladas por el Estado*. Allí se dispone que «cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que se respeten, además de una carga horaria mínima, los siguientes requisitos»:

a) los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades

b) las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la CONEAU o por entidades privadas constituidas con ese fin. *El Ministerio de Cultura y Educación determinará con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nómina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos.*

La reglamentación de lo dispuesto en el artículo 44 de la LES dio lugar al establecimiento de un proceso de evaluación externa que debe realizarse cada seis años como mínimo. Este proceso debe enmarcarse en los objetivos establecidos por cada institución aunque también debe tener en cuenta las autoevaluaciones que las instituciones efectúen.

La organización de la CONEAU demuestra la alta incidencia que tiene el Poder Ejecutivo Nacional, con lo que se diferencia de otros casos internacionales. El poder de la CONEAU es muy importante debido a que: evalúa y acredita carreras existentes; determina el cierre y aprueba nuevas carreras; se pronuncia, con carácter discrecional sobre la consistencia y la viabilidad del proyecto institucional de una universidad nacional para ponerse en funcionamiento; se pronuncia con carácter discrecional sobre la consistencia y viabilidad de un proyecto institucional de una universidad privada; se pronuncia sobre la viabilidad de los proyectos de creación de universidades extranjeras en el país (decreto N° 276/99). Asimismo, la ley 24.521 prevé que

cuando una carrera no obtenga la acreditación la CONEAU podrá recomendar que se suspenda la inscripción de nuevos alumnos hasta tanto se subsanen las deficiencias encontradas, resguardando siempre los derechos de los estudiantes.

## Consideraciones finales

A pesar de los orígenes históricos diferenciales y de las tradiciones pedagógicas específicas, a partir de la década de 1980 se instalaron mecanismos de evaluación y acreditación de la calidad educativas en todos los casos descriptos. Si bien la adopción de estos mecanismos ha afectado a todos los niveles educativos, el nivel universitario parece ser el más regulado debido a sus funciones sociales y culturales relativas a la investigación, la docencia y la formación de dirigentes.

Se observan efectos reguladores diferenciales de la evaluación y acreditación dentro de los sistemas nacionales de educación, según los niveles que se consideren. Así, mientras en los niveles educativos inferiores la evaluación aparece como la contratara de los procesos de descentralización de los servicios educativos (lo que fomenta la fragmentación del sistema en su conjunto), en el nivel superior universitario en cambio a través de la acreditación derivada de la evaluación de la calidad se observa la homogeneización de la oferta educativa. Los planes de estudios y las carreras universitarias deben respetar estándares de calidad (no definidos por las instituciones) para poder estar acreditadas, como parte del reconocimiento de la validez oficial de los títulos y de obtención de estatus de calidad, acorde con nuevas formas de diferenciación inter-institucional y la constitución de canales de formación de élites.

En los países analizados de América Latina uno de los aspectos que tienen en común las leyes de educación superior es la presencia de mecanismos de evaluación o acreditación orientados a la regulación desde la *perspectiva de los resultados*. Si se analizan los debates políticos y parlamentarios que dieron lugar a esta legislación universitaria se evidencian argumentados que sostenían que la evaluación universitaria generaría *oportunidades para elevar la calidad de las instituciones*. Ello se debería a que la evaluación y acreditación en función de los resultados, medidos a través de indicadores de rendimiento daría lugar a efectos tales como:

- \* un tipo de *relación más productiva* de las universidades con el Estado
- \* el fortalecimiento de la legitimidad de las instituciones frente a la sociedad y entre ellas, al promover la *competencia interinstitucional*, siendo ello un *estímulo para el mejoramiento*
- \* constituirse en un instrumento valioso en las nuevas formas de gestión, en la medida que proporciona elementos para la toma de decisiones

\* la consolidación de un plan de desarrollo estratégico para este nivel educativo que puede generar los cambios institucionales y curriculares deseables por los usuarios

Esta situación ha alterado las relaciones históricas de poder entre el Estado y las instituciones académicas. Se destaca así el papel de los órganos intermediarios y de representación colectiva de las universidades. Se torna necesario pues conocer el proceso de constitución de las agencias evaluadoras, pues no es suficiente que ellas se desplacen hacia espacios autónomos (integrados por actores de diversa procedencia y vinculados con la vida académica) sino que es fundamental redimensionar las instancias de coordinación, concebidas como redes interactivas, menos formales y menos burocráticas.

En el contexto de la educación superior la coordinación se ha entendido como el sistema formal que planifica, asigna recursos y regula las instituciones, encontrándose diferencias importantes en el peso que nacionalmente tiene un determinado tipo de coordinación. Ahora bien, estas funciones de coordinación derivadas de las agencias de evaluación y acreditación universitaria han dado lugar a nuevas fórmulas de regulación de la educación (Ruiz, 2007). Por ello se coloca el *énfasis en los resultados de rendimiento académico* y, por lo tanto, *en la evaluación y no en la planificación* de la oferta institucional y académica así como tampoco en la referida a la de los insumos y recursos necesarios para el desarrollo de la educación superior (que debería dar lugar a los estándares de calidad que la legislación estipula como necesarios para acreditar a las instituciones).

Las funciones de coordinación se han constituido en mecanismos de regulación de las políticas de articulación entre los distintos tipos de instituciones de educación superior que existen en América Latina. Una manera de hacer frente a modalidades de intervención más eficaces del Estado, podría estar dada por la creación o fortalecimiento de los mecanismos de *coordinación*. Ello exigiría una reorganización de los esquemas tradicionales de administración universitaria, enfatizando la autonomía institucional para promover la autorregulación sistémica.

## Referencias bibliográficas

- CARNOY, M. et. al.: *Las reformas educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay*. Buenos Aires: Ministerios de Educación de la Argentina, Chile y Uruguay / BID / Grupo asesor de Stanford University, 2004; 448 págs.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N.: «Los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad y el desarrollo universitario». En AAVV: *Los procesos de acreditación en el desarrollo de las universidades*. Santiago de Chile: CINDA-IESALC, 2005; 228 págs.

- LARRAGANA, O.: «Descentralización de la educación en Chile: una evaluación económica». En *Estudios Públicos*, N° 60 (1995); 143-286.
- LUCIO, R.: «La legislación sobre educación superior en América Latina: tendencias recientes de reforma». En *Universidad Futura*, Vol. 6, N° 18 (1995). México; 123-147.
- OLIVARES, J.: «Sistema de medición de la calidad de la educación de Chile. Algunos problemas de medición». En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 10; (1996); 177-196.
- RUIZ, G.: «La clausura del patrón universitario original: intervención, normalización y desregulación universitaria». En RUIZ, G. y CARDINAUX, N. (Comp.): *La autonomía universitaria: definiciones normativas y jurisprudenciales en clave histórica y actual*. Buenos Aires: La Ley / FD UBA, 2010; 270 págs.
- RUIZ, G.: *De la planificación integral de la educación a la evaluación de la calidad del sistema educativo. Un análisis desde la perspectiva histórica y comparada de la política educacional. Tesis Doctoral*. Buenos Aires: FFyL UBA, 2007; 459 págs.



## Notas:

<sup>1</sup> La Reforma Universitaria de 1918 fue un movimiento político estudiantil que modificó la organización institucional y académica de las universidades argentinas. Cuestionó la estructura tradicional de las universidades (clericalismo, régimen de cátedra vitalicia, entre otros) y promovió la organización universitaria basada sobre la autonomía y el gobierno de los claustros para garantizar la libertad de cátedra, la transparencia en los mecanismos de designación de profesores y, fundamentalmente, el dictado de sus propias normas de gobierno y organización académica sin intervención del poder político. La Reforma del '18 se proyectó al ámbito político y social nacional y latinoamericano.

<sup>2</sup> El caso chileno constituye el de mayor desarrollo. En el año 1978 el Ministerio de Educación contrató a la Pontificia Universidad Católica de Chile para que diseñara e implementara el *Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar* (PER), el cual se instrumentó durante tres años. Esta política se instrumentó en paralelo con la transferencia completa del servicio educativo a los gobiernos municipales que fueron acompañados con los cambios en el financiamiento educativo. Fue entonces que se comenzó a financiar con fondos públicos a las instituciones educativas privadas, lo que promovió la constitución de un mercado educativo competitivo por los recursos públicos. Se redujo la administración educativa central y se desreguló la actividad privada para promover mayores niveles de eficiencia y calidad (Larragaña, 1995).

En el año 1998 se creó el *Sistema de Medición de la Calidad Educativa* (SIMCE) bajo la administración directa del Ministerio de Educación. Abarcó, con un criterio censal, a los alumnos de 4° y 8° grado y se los evaluó en Lengaje y Matemática. A la vez se diseñó una muestra del 10 % de la población estudiantil de estos grados a la cual se evaluó en Ciencias Naturales, Geografía e Historia. Los resultados de estas evaluaciones, que fueron publicados por el gobierno, tuvieron amplia repercusión en los medios de comunicación pública (Olivares, 1996). Un día antes del cambio de gobierno, el régimen militar dictó la *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza* por la que se estableció: «diseñar los instrumentos que permitan el establecimiento de un sistema para la evaluación periódica, tanto de la enseñanza básica como de la media, del cumplimiento de los objetivos fundamentales y de los contenidos mínimos de esos niveles» (artículo 19° de la ley N° 18.962, publicada en el *Diario Oficial de la República de Chile* el día 10/03/90).

<sup>3</sup> Pueden mencionarse el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS) y el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA).

<sup>4</sup> Este Laboratorio fue creado en el año 1994 para implementar pruebas en 13 países de América Latina para medir el rendimiento de los estudiantes en matemáticas y ciencias y fijar estándares de calidad.

<sup>5</sup> Véase al respecto, entre otros, World Bank: *Education Sector Strategy* (Washington DC: World Bank; 1999); Wolff, Schiefelbein & Valenzuela: *Improving the Quality of Primary Education in Latin America and the Caribbean: Toward the 21<sup>st</sup> Century* (Washington DC: World Bank; 1994); Coraggio & Torres: *La Educación según el Banco Mundial* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 1997).

<sup>6</sup> Entre otros pueden consultarse: Randall & Anderson (eds): *Schooling for success. Preventing repetition and dropout in Latin American primary schools* (New York: M.E. Sharpe Inc.; 1999); Braslavsky & Cosse: *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones* (Santiago de Chile: PREAL; 1997); CEPAL-UNESCO: *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (Santiago de Chile: CEPAL-OREALC; 1992).

<sup>7</sup> En general estas leyes establecieron una prolongación de la cantidad de años de escolaridad obligatoria y cambios en la estructura académica de los sistemas educativos así como la modificación de los currículos funcionales a la nueva estructura. Otro aspecto muy regulado ha sido la formación de profesores.

<sup>8</sup> Cuando desde las políticas públicas se privilegia el *derecho a aprender* el Estado tendría un *rol principal en materia educativa* ya que éste constituye uno de los derechos fundamentales del hombre (acceder a los niveles más elevados del conocimiento). Desde esta concepción el Estado debe proveer recursos (salariales, edificios, didácticos, bibliográficos) a la población para garantizar el *derecho a la educación*, tal como se lo comenzó a denominar desde mediados del siglo XX. Al contrario, cuando desde las políticas educativas prevalecen las posturas que enfatizan el

*derecho a enseñar*, el Estado adoptaría un *rol subsidiario respecto de otros agentes de la sociedad* ya que promovería en primer lugar el derecho original a educar que le corresponde a los padres, a las iglesias y los particulares. Según estas posturas, el Estado debería intervenir sólo cuando la actividad educativa privada no resulte suficiente para cubrir las necesidades de la población (Ruiz, 2007).

<sup>9</sup> México ha llevado a cabo reformas de diversa envergadura pero que afectaron a todos los aspectos de la educación universitario. En Venezuela se estuvo por aprobar un proyecto de ley de educación superior en 1998 pero quedó pendiente de obtener la aprobación del Congreso, en un período preelectoral muy complejo, por lo que no sancionó durante esa década una ley marco y sólo se efectuaron reformas parciales.

<sup>10</sup> En el caso de Chile las bases legales de la educación estuvieron dadas por la Ley Orgánica Constitucional de la Educación (LOCE), que fue sancionada en marzo de 1990. Esa norma no dispuso la derogación de la anterior norma que regulaba este sector: un decreto con fuerza de ley del año 1980. Por lo que algunos autores consideran que la legislación de 1980 pasó a formar parte de la LOCE que reguló el sistema educativo hasta 2010. Entre las medidas que se habían incorporado en la reforma del año 1980 figuraba la *acreditación de las instituciones privadas* que otorgó centralidad a la evaluación como política educativa, algo que ocurría también en los demás niveles del sistema. Por su parte, el gobierno democrático que asumió en 1990 no derogó aquella legislación pero conformó ese mismo año la Comisión de Estudio de Educación Superior, con representación de todos los sectores universitarios y de profesionales, con el fin de proponer modificaciones legales que sustituyeran la ley establecida bajo el régimen militar (Carnoy et. al. 2004). En 1994, el gobierno nacional preparó otro documento sobre políticas de la educación superior que se centraba en tres aspectos de los trabajados por la Comisión de 1990: financiamiento, mayor autonomía administrativa de las universidades públicas y mejoramiento del sistema de acreditación. Este marco normativo ha generado amplias protestas estudiantiles durante el año lectivo 2011.

<sup>11</sup> La legislación universitaria de Colombia enfatiza la cuestión de la autonomía, la que fue garantizada constitucionalmente en 1991. Además, la ley dispone cuestiones tales como: la creación de un organismo rector del sistema (Consejo Nacional de Educación Superior), la creación del *Sistema Nacional de Acreditación* de carácter voluntario y la organización de los diversos tipos de instituciones.

<sup>12</sup> El Examen Nacional de Cursos era un examen de periodicidad anual que se tomaba a todos los alumnos que estuvieran concluyendo su curso de grado, del cual se divulgaba el desempeño de cada curso. Los resultados eran utilizados para orientar acciones del Ministerio de Educación destinadas a mejorar la calidad de los docentes. El Examen Nacional de Desempeño de los Estudiantes, por el contrario, es un examen que se toma cada tres años utilizando muestras de la población estudiantil del primer y del último año de cada carrera.

<sup>13</sup> Aunque México no ha realizado cambios legislativos en la educación superior, algunas universidades, como la de Sonora y Puebla, han cambiado sus normativas internas respectivas en 1991, lo que se denomina *Nueva Ley Orgánica*. Por tanto, la situación de México en este respecto es muy diferente a otros países latinoamericanos.

<sup>14</sup> Algunos autores han adelantado la hipótesis del por qué México no ha hecho cambios en su legislación de educación superior. Entre ellas, destacamos: (1) «la autonomía que tienen las instituciones en el establecimiento de sus estatutos y gobierno y el poder que detentan los diversos estamentos en las grandes universidades, verían cualquier intento de regulación del sistema como un atentado contra su autonomía y sus intereses gremiales o corporativos» (...); (2) «las instituciones oficiales de educación superior (a excepción de las universidades Nacional Autónoma de México y la Autónoma Metropolitana y el Instituto Politécnico Nacional) se rigen por leyes orgánicas de los Estados a los que pertenecen, mientras que su financiamiento proviene del gobierno central. Esto ha llevado a que el Estado, si quiere llevar adelante una política de educación superior, privilegie por regla general otros instrumentos de intervención diferentes al jurídico» (Lucio, 1995:73).



# **EL CAMPO DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN -TIC- EN COLOMBIA. TRANSITANDO DE UNA POLÍ- TICA GLOBAL A UN ASUNTO PEDAGÓGICO LOCAL: LA FORMACIÓN DE FORMADORES COMO UNIDAD HERMENEÚTICA DE PRODUCCIÓN DE SENTIDO**

**María Eugenia Salinas Muñoz**  
e-mail: salinasmariaeugenia@gmail.com  
(Universidad de Salamanca. España)

«Todo enunciado es un eslabón en la cadena de comunicación discursiva, viene a ser una postura activa del hablante dentro de una u otra esfera de objetos y sentidos» Bajtín, 1995.

## **Contextualizando la política educativa sobre tecnologías de información y comunicación – TIC en el campo de la formación docente**

La política educativa, constituye una expresión manifiesta de las concepciones y acciones del poder, las TIC como un imperativo en la educación en la última década, hace parte de la estrategia de configuración del capitalismo global en el marco de «la Sociedad Red»<sup>1</sup> como lo anunciara Manuel Castells (2002), la Sociedad Red gira en torno a la información como base de la productividad y del poder. De allí, que los sistemas educativos, hayan implantado las TIC como uno de los componentes de la organización social denominada sociedad de la información o informacional y/o sociedad del conocimiento.

Las TIC en la educación, como una de las constantes de la política educativa actual, en sus inicios no emerge de la problemática de la práctica docente o de la práctica educativa, ni del análisis de las necesidades de las instituciones educativas y de los docentes; en su mayoría los argumentos arribaron de intereses derivados de la lógica del mercado. Laura Rayón Rumayor (2000)<sup>2</sup> insta al profesorado y a los diversos actores sociales a asumir una postura crítica y reflexiva frente a las presiones que se ejercen desde instancias políticas, económicas y sociales para asumir la incorporación de las TIC desde una racionalidad instrumental económica, las cuales otorgan al escenario es-

colar un sentido funcionalista a fin de cumplir con el objetivo de formar sujetos competentes para el mercado laboral.

El campo<sup>3</sup> de la formación docente y su relación con las TIC en Iberoamérica, surge también de la política educativa, por tanto los lineamientos están vinculados a la toma de decisión de los organismos reguladores de la educación. Las «Conferencias Iberoamericanas de Educación» convocadas por la Organización de Estados Iberoamericanos para el desarrollo de la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI- se vienen constituyendo en la plataforma que instaura las directrices educativas para Iberoamérica, las cuales emanan de los lineamientos que trazan las agencias internacionales y se refrendan en las «Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno». Cabe anotar que se han realizado veintiuna conferencias desde sus inicios, de las realizadas en el período 2001-2011, la mayoría explicitan como prioridad dar un lugar a las TIC en la educación, en tanto se consideran un instrumento fundamental para la superación de la «brecha digital» y/o como alternativa de calidad, equidad, cobertura y eficiencia de los sistemas educativos<sup>4</sup>.

La presencia de las TIC en el campo de la educación y de la formación docente se ha expandido vertiginosamente. Las tensiones que se genera entre los lineamientos que emergen de la política educativa global y el cumplimiento de la misma en el campo de la educación se puede observar a partir de los desarrollos investigativos que han tenido lugar en el ámbito iberoamericano, cuyas aristas han dado lugar a diversas perspectivas en relación con el sujeto u objeto de estudio, siendo la investigación más escasa en el campo de la formación de formadores<sup>5</sup>.

### **Incursionando en el campo de la Formación Docente y Tecnologías de Información y Comunicación en Colombia**

La formación docente se concibe como un campo de estudio en el cual circulan procesos teórico – prácticos, de carácter permanente, a través del cual se generan dinámicas de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos y valores esenciales para el ejercicio de la docencia. Las tendencias de formación apuntan a diluir la frontera entre niveles de la formación docente: formación inicial, perfeccionamiento permanente, desarrollo y perfeccionamiento profesional del docente, y el análisis sistemático de la práctica pedagógica e investigación<sup>6</sup>.

La formación docente en Colombia dio un giro muy significativo en materia legal a partir del decreto 272 de 1998 a través del cual se establecieron como lineamientos para la formación docente, específicamente en lo curricular, los siguientes núcleos básicos: educabilidad del ser humano, enseñabilidad de las disciplinas y saberes, estructura histórica y epistemológica de la Pedagogía, realidades y tendencias sociales y educativas y la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa; es pertinente señalar que una de

las tendencias que se perfilan, es la relación TIC y educación. La resolución 1036 de 2004 del Ministerio de Educación Nacional - MEN<sup>7</sup> mantuvo los núcleos básicos de formación como criterio curricular a ser tenidos en cuenta en la acreditación de los programas de formación docente. El Decreto 1295 del 2010 concede libertad a las instituciones para que definan la fundamentación y orientación del currículo de formación docente<sup>8</sup>.

La Formación docente en Colombia está a cargo de las Normales de Educación Superior, las Facultades de Educación y/o los Institutos de Pedagogía adscritos a universidades y/o instituciones universitarias, los cuales presentan los programas diseñados y/o en ejecución para su respectiva acreditación ante el Ministerio de Educación Nacional. Los referentes legales otorgan a las instituciones formadoras de formadores, la libertad de definir la fundamentación y la orientación del programa.

Cabe anotar que, las facultades de educación en Colombia, en su mayoría, se han organizado alrededor de la «Asociación Colombiana de Facultades de Educación– ASCOFADE–» la cual permite generar procesos de reflexión y de acción político-educativos sobre la formación docente en Colombia. ASCOFADE está estructurada alrededor de siete (7) capítulos, ordenados con base al ámbito geográfico de actuación, así: 1. Antioquía – Choco, 2. Caribe, 3. Centro: Cundinamarca - Boyacá, 4. Santander, 5. Sur Occidente 6. Sur Oriente 7. Eje cafetero. Para efectos de la investigación en curso, el estudio consultó a formadores de formadores de los capítulos 1, 3 y 5, en tanto dichos capítulos concentran el mayor número de facultades de educación y una alta tasa de matrícula en los programas de formación docente en ciudades como Bogotá, Medellín y Santiago de Cali. Ciudades que en su orden se ubican en los tres primeros lugares en importancia en el país, en cuanto a población y/o condiciones de desarrollo sociopolítico y cultural.

En Colombia, la década del 90 constituye un escenario de impulso a las Tecnologías de Información y Comunicación en la educación, diversas iniciativas surgieron en esa vía: El grupo de investigaciones de la Universidad EAFIT denominado CONEXIONES, toma como objeto las TIC, centrando su interés en la incorporación de las mismas al aula con sentido pedagógico. Los desarrollos investigativos, posibilitaron la consolidación de una Innovación Educativa, sustentada en el Modelo Conexiones buscando contribuir «a la calidad y equidad de la educación colombiana».

El Modelo Conexiones contempla diversos componentes y programas: formación docente, infraestructura tecnológica necesaria, modelo de gestión administrativo requerido. El modelo inicio su experiencia en Antioquia, luego trabajó en la transferencia del modelo a otros nodos regionales: Santander y la Costa Caribe, dando lugar al Proyecto de Expansión Nacional de Incorporación de TIC a la educación colombiana, y a la consolidación de una Red Nacional de Trabajo. La implementación y expansión del modelo sentaron bases de orden pedagógico, didáctico, curricular e investigativo centradas en

criterios de carácter participativo e interdisciplinario para responder a las demandas de formación docente en TIC. El proceso estuvo liderado por docentes investigadores de vasta trayectoria educativa e investigativa, tales como: María Claudia Zea Restrepo, María del Rosario Atuesta Venegas, entre otras.

«El equipo de investigadores de Conexiones, está convencido de la necesidad de ofrecer a toda la comunidad educativa del país, la posibilidad de iniciar procesos de innovación educativa con tecnologías de información y comunicaciones, con modelos claros, evaluados y acordes con el contexto y necesidades de nuestros niños, niñas y jóvenes, que puedan asegurar de alguna manera el éxito en un nuevo paso en el proceso de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en Colombia, realizando así mismo un aporte social desde la investigación»<sup>9</sup> (ZEA, C y otras, p. 2, 2002)

Otra experiencia, que ha marcado la ruta de las TIC en la educación en Colombia, está asociada a los desarrollos del Laboratorio de Investigación y Desarrollo sobre Informática en Educación – LIDIE- de la Universidad de los Andes LIDIE, un proyecto en particular que marca ese itinerario, es Ludomática, formulado e implementado por Álvaro Gálvis Panqueva. Ludomática, proyecto de investigación financiado, entre otros organismos, por COLCIENCIAS en el año 1997, desarrolló su experiencia piloto en Bogotá y luego se expandió hacia la Costa Caribe, específicamente al Departamento de Bolívar. Entre las particularidades de Ludomática están, el ser pensando desde instituciones de Educación No Formal, específicamente instituciones de protección social, como es el caso del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF<sup>10</sup>, se configura alrededor de un modelo pedagógico basado en el aprendizaje crítico apoyado en ambientes creativos, interactivos, lúdicos y colaborativos, conducente a la transformación de las instancias y de los sujetos que participan en dicha interacción: estudiantes, adultos que acompañan la formación, ambientes de aprendizaje e instituciones educativas.

La Formación Docente y las TIC en Colombia, ha contado con el esfuerzo mancomunado del estado, la academia y el sector privado, un ejemplo de ello es el proyecto CONGENIA- trabajado conjuntamente con la OEI, bajo la orientación de Álvaro Gálvis Panqueva. El proyecto CONGENIA fue planteado para la formación de docentes de Educación Básica en Derechos Humanos DDHH con apoyo de las TIC, en el año 2007, se fundamenta en la conversación genuina y la pregunta como el eje del proceso de aprendizaje, en oposición a la conversación didáctica donde está definido los procesos a los que se ha de llegar, en esta propuesta, la conversación se deja abierta; se fundamenta también en el aprendizaje colaborativo y la consolidación de comunidades de práctica; el rol del docente cambia, de ser el centro del proceso a ubicarse al lado para dejar que fluya la conversación. Una experiencia de formación que contribuyó también al desarrollo profesional docente en el ámbito de Neiva, Cúcuta y Tunja. El proyecto contó con la infraestructura tecnología básica para ello, con formación previa ofrecida por el MEN a partir del proceso de alfabetización computacional e in-

formática, y una estructura pedagógica de soporte básica apoyada en un líder pedagógico por región. Se reseñan de la experiencia: logros, lecciones y resultados de interés:

«Se logró desarrollo profesoral con impacto en los estudiantes, tanto en la dimensión pedagógica como en la tecnológica; los maestros destacan cómo la vivencia de aprendizaje activo y apoyado en medios y TIC, y la reflexión al respecto en comunidades de práctica y con los lentes de CG y DDHH, les permitió enriquecer su práctica docente y aprovechar las oportunidades para llevar a cabo procesos de aprendizaje centrados en el estudiante, crecientemente autónomos y multimediales. También destacan su crecimiento en cuanto a uso de tecnologías con fines personales y profesionales, con impacto en sus estudiantes»<sup>11</sup> (GALVIS, P. A. 2009, p. 16)

El Ministerio de Tecnologías de la Información y la Comunicación – MINTIC- viene impulsando, desde 1.999, el programa «Computadores para Educar» <http://www.computadoresparaeducar.gov.com> iniciativa orientada en gran parte a la dotación de computadores a las instituciones educativas públicas, con el objetivo de disminuir la brecha digital, para ello ha diseñado unas líneas estratégicas que orientan la acción del programa hacia: el acceso a las TIC, la apropiación pedagógica de las TIC por parte de los maestros y de la comunidad educativa en general; capacitación en bibliotecas y casas de la cultura.

El Ministerio de Comunicaciones de Colombia, es otra de las instancias gubernamentales que entra a fijar como prioridad las TIC, su preocupación central radica en la infraestructura, en el año 2008 diseña el PLANTIC estableciendo entre sus objetivos: «Adelantar un proyecto de creación de cultura nacional de uso y apropiación de TIC para impulsar la competitividad y de concientización sobre la realidad del país frente a las TIC. Se busca desarrollar proyectos orientados a lograr una masificación y utilización sofisticada de las TIC en la sociedad colombiana. Previo diagnóstico realizado en torno al lugar que ocupa Colombia a nivel de Latinoamérica y del mundo, según indicadores internacionales establecidos por las agencias internacionales:

«...Colombia, que ocupa posiciones comparables con las de otros países como Uruguay, El Salvador o Argentina y ligeramente por debajo de México, Brasil o Costa Rica» Según los indicadores de Foro Económico Mundial FEM- para el año 2006, Colombia a nivel de NRI ocupó el lugar 64 – Chile el 31; a nivel del CGI – Colombia ocupa el lugar 59 – Chile el 24; y a nivel del TI, Colombia el lugar 66 y Chile 34. Para el mismo año 2006, pero desde la lectura del «The Intelligent» – y desde el E- readiness Colombia el puesto 53 y Chile 31; finalmente en relación con la UIT – a nivel del IOD en el mismo 2006, Colombia se ubica en la posición 80 y Chile en 41...»( Plan Nacional de Tecnologías 2008-2019, p. 18)<sup>12</sup>.

En el año 2010, el Ministerio de Tecnologías y Comunicación –MINTIC- diseña el Plan Vive Digital, el cual parte de reconocer como diagnóstico, entre otros aspectos: «la baja penetración de Internet de banda ancha en Colombia se debe a grandes brechas presentes en los estratos 1, 2 y 3 de la po-



blación (~89% de los hogares) y microempresas... en razón del bajo nivel de asequibilidad para adquirir terminales de acceso a internet...». El objetivo principal del plan es «Impulsar la masificación del uso de Internet...»<sup>13</sup>.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia crea el portal Colombia Aprende <http://www.colombiaprende.edu.co>, el cual se ha constituido en una plataforma de formación, información y divulgación de iniciativas educativas a nivel de la Educación Básica, Media y de la Educación Superior, viene fortaleciendo el desarrollo en la educación virtual y la formación de diversos actores: estudiantes, docentes de todos los niveles, directivos y comunidad en general. Su mediateca ofrece recursos diversos para apoyo a la docencia. Uno de los proyectos que ha tenido gran impacto en la formación docente, fue el programa de Incorporación de las TIC al currículo de matemáticas, esta experiencia liderada por la profesora Ana Celia Castiblanco Paiba, se caracterizó entre otros aspectos por un modelo de formación en cascada, que vinculó simultáneamente: universidades, escuelas normales, instituciones públicas de educación básica y media<sup>14</sup>.

Existen otras iniciativas de carácter privado, como es el caso de la Fundación Gabriel Piedrahita con la creación, en 1999, y el sostenimiento permanente del portal Eduteka. Portal que ofrece reflexiones sobre las TIC en la informática educativa y múltiples recursos para apoyo a la docencia <http://www.eduteka.org>.

Se podría seguir detallando un sinnúmero de iniciativas que se han ido desarrollando en el marco de la política de incorporación de TIC a la educación, se ha querido enunciar las experiencias que ha marcado este camino, para adentrarnos un poco en los sentidos que se han ido construyendo en torno a las TIC específicamente en los procesos de formación docente.

### **Irrumpiendo los discursos de los formadores de formadores sobre las TIC en procesos de formación docente, desde la perspectiva teórica bajtiniana**

Se toma como perspectiva teórica, para el análisis de los discursos de los formadores de formadores, los planteamientos de Mijaíl Bajtín (1995) quien define como unidad del discurso: el enunciado, en tanto este se concibe como la *unidad real de comunicación*.

«El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino ante todo, por su composición o estructuración» (BAJTÍN, 1995, p.248)<sup>15</sup>.

Los formadores de formadores, sujetos de lenguaje, circulan sus enunciados en la esfera de la formación docente, a través de sus enunciados van tejiendo el discurso que nutre dialécticamente su praxis pedagógica y didáctica. Los enunciados pedagógicos y didácticos se van trenzando unos con otros, a través de los horizontes de sentido que se van configurando en la esfera de la formación docente. Dado que el sentido<sup>16</sup>, tal y como lo señala Vygotski no es una construcción predeterminada, sino que se va elaborando; los formadores de formadores, sujetos de habla, inmersos en un contexto socio cultural e institucional, van objetivando la producción de sus sentidos a través de enunciados, de diversa naturaleza, que se van entrelazando unos con otros, hilando así la cadena discursiva pedagógica y didáctica «Todo enunciado es un eslabón en la cadena de comunicación discursiva, viene a ser una postura activa del hablante dentro de una u otra esfera de objetos y sentidos. Por eso cada enunciado se caracteriza ante todo por su contenido determinado referido a objetos y sentidos. (BAJTÍN, 1995, p. 274)<sup>17</sup>.

La cadena discursiva pedagógica y didáctica en la esfera de la formación docente y las TIC en Colombia, se va configurando por infinitos eslabones de sentidos objetivados a través de enunciados que emergen en el contexto de unidades hermenéuticas de formación inicial, formación permanente, formación avanzada y de formación de docentes universitarios. Son muchas voces las que van tejiendo el surco, consecuente con el concepto de polifonía y dialogicidad de Bajtín.

Desde la perspectiva de Bajtín, los usuarios del lenguaje «alquilan» el significado (Holquist, 1981, p. 164)... Puedo significar lo que digo, pero sólo indirectamente, en un segundo paso, en las palabras que tomo y devuelvo a la comunidad según los protocolos que ella establece. Mi voz puede significar, pero sólo con otras: por momentos en coro, pero la mayoría de las veces en un diálogo» (. 165)... La metáfora de alquiler es otra forma de afirmación según la cual la respuesta a la pregunta bajtiniana «¿Quién está realizando el acto de habla?» Implica siempre por lo menos dos voces. ... En lugar de buscar la fuente de la producción del significado en el individuo aislado,... asume que el significado está siempre basado en la vida grupal. (WERTSCH, James V., 1993, p.88).

## Explicitando los presupuestos metodológicos del estudio

*Naturaleza del estudio:* Estudio de carácter interpretativo, abordado desde un paradigma cualitativo, entendido lo cualitativo, desde la perspectiva que plantea Carlos Sandoval C. (2002) «...ubicamos lo cualitativo en un plano que no es la renuncia a lo numérico o cuantitativo, sino más bien, la reivindicación de lo subjetivo, lo intersubjetivo, lo significativo y lo particular, como prioridades de análisis para la comprensión de la realidad social...»<sup>18</sup>.

*Universo:* Formadores de Formadores vinculados a programas específicos de formación del Ministerio de Educación Nacional –MEN-, y Facultades de Educación y/o Institutos de Pedagogía, de universidades y/o instituciones universitarias de carácter público y/o privado.

*Muestra:* Seleccionada con base en criterios, tales como, ámbito geográfico: Los formadores de formadores vinculados a programas de formación docente en instituciones de formación docente, establecidas en los capítulos centro Cundinamarca, Antioquía y Suroccidente colombiano, ámbito donde se localizan las tres principales ciudades del país: Bogotá, Medellín y Santiago de Cali. Carácter público y/o privado de las instituciones: formadores vinculados a instituciones de carácter público o privado. Vínculo con las TIC: Un requisito indispensable para el estudio, el formador establezca relación con las TIC en los procesos de formación docente. Niveles de Formación Docente: Se define indagar por la relación Formación Docentes y Tecnologías en los niveles de formación inicial, formación en ejercicio y/o desarrollo profesional docente, formación avanzada y formación de docentes universitarios.

*Técnica de recolección de la información:* La información se ha obtenido mediante la realización de entrevistas presenciales y/o virtuales a los formadores de formadores, a través de un instrumento semiestructurado.

*Unidades de Análisis:* Los enunciados de los formadores de formadores.

*Categorías de Análisis:* El sentido pedagógico y/o didáctico que emerge de de los enunciados de los formadores de formadores en relación con las TIC, previa identificación del sujeto de discurso, situado en una unidad hermenéutica.

*Análisis e interpretación:* Se procede a sistematizar los enunciados de diversos formadores de formadores en cada unidad hermenéutica. Dicha sistematización permite inferir los sentidos pedagógicos y didácticos que se van construyendo en cada unidad.

*Aclaración necesaria:* El desarrollo de la investigación está en curso, como ejemplificación al texto se introduce, unos datos significativos, los cuales son un referente, mas no constituyen la totalidad de la información, por tanto su carácter no es concluyente.

## **Adentrándonos en la Unidad Hermenéutica: Formación Docente y TIC**

A partir de la Unidad Hermenéutica: Formación Docente y TIC, se derivan cuatro (4) unidades hermenéuticas diferenciadas por niveles de formación, así:

\* Unidad Hermenéutica Formación Inicial Docente – UHFIDY-TIC– (**Matriz I**).

\* Unidad Hermenéutica: Formación Avanzada de Docentes y TIC –UHFADYTIC- **(Matriz II)**.

\* Unidad Hermenéutica: Formación Permanente de Docentes y TIC – UHFDPDYTIC- **(Matriz III)**.

\* Unidad Hermenéutica: Formación de Docentes Universitarios y TIC – UHFDUYTIC- **(Matriz IV)**.

El sentido pedagógico y didáctico que va emergiendo en los enunciados de los formadores de formadores sobre las TIC en la Unidad Hermenéutica Formación Inicial Docente – UHFIDYTIC– **(Matriz I)**, apunta a la consolidación de un discurso a través del cual se esboza un escenario formativo que pondera el cambio de roles de los actores docentes y estudiantes, que privilegia diversos niveles y tipos de interacción, donde se suscitan distintas mediaciones, se generan relaciones con el saber en el orden de la construcción colectiva, se promueve la participación, se potencia la creatividad, se producen condiciones de desarrollo del aprendizaje colaborativo y cooperativo, donde se reconfigura la didáctica, se reorganiza el currículo a partir de las herramientas tecnológicas concebidas como externalidad. Hay un caso negativo, que matiza el discurso, donde las TIC se conciben como constitutivas del mundo que habitamos, herramientas de apropiación y de interpretación de los campos simbólicos y de visualización del horizonte vital.

En la Unidad Hermenéutica: Formación Avanzada de Docentes y TIC –UHFADYTIC- **(Matriz II)**, los enunciados de los formadores de formadores, van tejiendo un discurso, también sobre el cambio de roles de los sujetos que intervienen en una relación de saber: docente y estudiante, enfatizando en particular en el rol docente, el cual se adjetiva de diseñador, bien de un ambiente computacional, o de una situación didáctica; se acentúa en la especificidad de la didáctica de los saberes como determinante en la relación con la tecnología; se toman opciones metodológicas dinamizadoras como la enseñanza por problemas; se focaliza el aprendizaje colaborativo y cooperativo como ejes de la formación; se desplaza la finalidad pedagógica de la instrucción y la información hacia funciones superiores de pensamiento: reflexión, producción, análisis; se subraya la importancia de una relación pedagógica comunicativa, se perfila la dimensión sociopolítica de las tecnologías en función de la inclusión social. Un caso negativo que ensancha este horizonte de sentido, el concebir las tecnologías más allá de objetos físicos, como objetos sociales y cognitivos que afectan no sólo la enseñabilidad de los saberes sino el estatuto epistemológico de los mismos.

En relación con la Unidad Hermenéutica: Formación Permanente de Docentes y TIC – UHFDPDYTIC- **(Matriz III)**, el discurso de los formadores de formadores se va construyendo en torno al reconocimiento del rol docente como sujeto posibilitador o no, de interacciones y acciones pedagógicas y/o didácticas enriquecidas por la mediación de instrumentos tecnológicos de orden informático y/o computacional, siendo relevante el diseño

de la situación de aprendizaje como escenario de desarrollo cognitivo y del pensamiento. Se subraya la necesidad de un cambio de paradigma educativo que favorezca como principio la autonomía. Dos casos negativos explícitos en los enunciados, amplían este discurso: uno, la afirmación que todo instrumento impone restricciones; y dos, que no es el uso del instrumento lo que agrega significado a la situación didáctica sino la problematización del uso del instrumento.

En cuanto a la Unidad Hermenéutica: Formación de Docentes Universitarios y TIC – UHFDUYTIC- (**Matriz IV**), los enunciados perfilan un tejido discursivo que centra su mirada en el rol del docente, como sujeto, responsable del diseño de estrategias, de enseñanza y aprendizaje, significativas, que movilicen procesos de construcción de conocimientos mediados por herramientas y/o recursos tecnológicos. Las tecnologías, también, como dispositivos pedagógicos que retan la creatividad docente, y la autonomía en el proceso de construcción del conocimiento del estudiante. Como caso negativo, se hace referencia al modelo pedagógico de la facultad y/o de la institución como sustento esencial de praxis mediadas por tecnologías. A modo de ejemplo, se citan enunciados de los formadores de formadores sobre el discurso en torno a la formación docente y TIC en Colombia, así:

\* Unidad Hermenéutica Formación Inicial Docente – UHFIDYTIC- (Matriz I).

\* Unidad Hermenéutica Formación Avanzada de Docentes y TIC –UHFADYTIC- (Matriz II).

\* Unidad Hermenéutica Formación Permanente de Docentes y TIC – UHFDPYTIC- (Matriz III).

\* Unidad Hermenéutica: Formación de Docentes Universitarios y TIC – UHFDUYTIC- (Matriz IV).

\* Unidad Hermenéutica Formación Inicial de Docentes y TIC - UHFIDYTIC – Matriz I.

### **A modo de consideración final**

El campo, a la manera de Bordieu, Pierre (1997), de la formación docente y las tecnologías de información y comunicación –TIC-, es un campo vasto donde se cruzan múltiples posiciones, disposiciones u oposiciones en torno a las relaciones que se tejen allí; posiciones de los formadores de formadores desde los ámbitos de formación inicial, formación permanente, formación avanzada hasta la formación de los docentes universitarios. Un campo donde fluyen oposiciones explícitas en diversas concepciones teóricas: meditaciones, artefactos, recursos, instrumentos, herramientas, dimensión estructurante del mundo de la vida y/o del horizonte vital. Donde hay lugar, también, para las disposiciones de los formadores de formadores en torno a

las prácticas y/o «buenas prácticas» con TIC, bien desde el uso, la integración, la incorporación y/o la expansión de las tecnologías. Un campo real, como objeto de estudio, que permite, focalizar la mirada en el campo discursivo de los formadores de formadores, en tanto se considera éste, un campo inagotable de producción de sentido, cuya densidad se va hilando a través de los enunciados de los formadores que emergen, dialécticamente, de su praxis pedagógica y didáctica; en un intento, aproximativo, de comprensión de la unidad hermenéutica: Formación Docente y TIC., inscrita en la noción de campo.

«La noción de campo, como una noción estratégica que describe una instancia relativamente autónoma, estructurante, de posiciones, oposiciones y disposiciones, abre la posibilidad de establecer las bases sociales de generación de los discursos y prácticas que circulan en las instituciones del sistema educativo... Los sujetos, discursos y prácticas constitutivos del campo intelectual de la educación pueden describirse como sistemas de fuerzas cuya existencia, posiciones, oposiciones y combinaciones determinan la estructura específica del campo en un momento histórico dado» (DÍAZ, V. Mario, 1993)<sup>19</sup>.

## ANEXOS

### 1. Unidad Hermenéutica Formación Inicial de Docentes y TIC - UHFIDYTIC – Matriz I

SUJETO DE DISCURSO	ENUNCIADOS	SENTIDO PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO
M13 UDEA LE DMPO	Las TIC en una didáctica de tipo hermenéutico ofrecen alternativas de interpretación de los diferentes campos simbólicos en los que se desenvuelve nuestra vida, en cada herramienta podemos en juego esquemas de apropiación del mundo...han generado procesos de interacción, en la medida en que se constituyen en el mundo que habitamos...No es una alfabetización digital, sino la visualización de un horizonte vital,...	TIC como constitutivos del mundo que habitamos, como alternativas de interpretación de los campos simbólicos, como herramienta de apropiación de mundo en la visualización de un horizonte vital.
B 20 UPN H LEBEEI Y EELP HGM	...la mayor parte del trabajo se realiza en el aula hipermedial, ahí ya se afecta la condición didáctica,... diferente a la que se desarrolla en el aula de clase, donde el profesor ejerce cierto dominio discursivo... al recurrir a un ambiente hipermedial aparece una mediación que posibilita el desarrollo de la creatividad de los dos actores: del estudiante como del profesor.	TIC como mediación que posibilita el desarrollo de la participación creativa de los actores: docentes y estudiantes en un ambiente hipermedial centrado en la interacción a partir del juego.
M10 UPB GEAV LEBEI JIR	...hay una reconfiguración didáctica...por efecto de los...niveles de interacción que ellas ofrecen...reconocemos y difundimos cuatro grados de interacción a través de los ambientes virtuales...El primer grado...que nosotros analizamos es aquel maestro – estudiante...se bebe toda la información que hay ahí,... El segundo,... este profesor se nos vuelva un Nodo...el tercer grado...tiene la capacidad de producir problemas prácticos, y de convocar a otros,...Las interacciones del grado 4... ya se crea comunidades de aprendizaje,... reflexión sobre lo acontecido...	Las TIC como componente de reconfiguración didáctica a partir de los niveles de interacción que se suscita en la relación con docentes, estudiantes, saber.
B 13 UPN GDM LEM LC, CS, OJMJ, EG	...Sí, básicamente es porque hay construcción colectiva. El profesor no es el que viene a contar un cuento, si no que es entre todos los miembros de la clase que se construye el conocimiento, debido a las situaciones que se les presenta a los alumnos, ellos tienen que analizar, cuestionarse, discutir, producir y compartir lo que piensan. ...el profesor lo que hace es rescatar aquello... para institucionalizarlo...todos estamos participando... lo que estoy haciendo ahora con ellos... es escribir su libro de geometría; estamos nosotros escribiendo, construyendo este libro de geometría... no hay texto en el curso... la teoría va a surgir de todas las situaciones que se le presenta a los estudiantes, y entre todos las concretamos y las establecemos.	Las TIC como herramienta que genera otras interacciones: docente, estudiante, saber favoreciendo el proceso de construcción colectiva del conocimiento, modificando los roles docente, estudiante.
C 13 USC LEP LMB-LSP- SMM	Me gusta a nivel de organización...uno logra estructurar todo el curso, todo está disponible allí. Pero, a nivel de interacción, aún no se logra avanzar, las estudiantes no asumen el proceso interactivo... Algunas se resisten a entrar, no participan en los foros, no bajan los materiales. ...están muy pegadas a la parte presencial, les cuesta mucho el proceso de interacción. ...	Las TIC como herramientas que posibilitan nuevas formas de organización curricular y didáctica.

2. Unidad Hermenéutica Formación Avanzada de Docentes y TIC - UHFADYTIC - Matriz II

SUJETO DE DISCURSO	ENUNCIADOS	SENTIDO PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO
B7 UDFJC EEX AQ	... en ese triángulo nosotros tenemos a los actores, tenemos algo que denominamos los dispositivos pedagógicos y tenemos algo que son los procesos, todo eso...encierra lo que denominamos nosotros, el ambiente de aprendizaje, en ese contexto...las tecnologías son dispositivos pedagógicos...Desde el punto de vista del maestro tiene un papel fundamental allí, como diseñador de estos ambientes, desencadenen situaciones, relaciones, acciones que son deseables para los procesos de aprendizaje... que asuman eso como un reto de trabajo colaborativo...que no estén mediadas por un proceso instructivo sino... por un proyecto, ... solución de problemas,...trabajo colaborativo...	Las TIC como dispositivos pedagógicos constitutivos de ambientes de aprendizaje que movilizan actores y procesos de aprehensión del saber. Enfatizando en el rol del docente como diseñador del ambiente de aprendizaje y conocer del propósito de dicho ambiente. Se privilegia el trabajo colaborativo.
M 14 UDEA ME WB	...Se potencializa el saber específico mediante una acción intencionada y planeada que se realiza desde la didáctica... una intervención didáctica de acuerdo a los contextos y las situaciones propias de cada estudiante...cuando se utiliza modelación computacional cada estudiante pone en consideración su saber previo. La información que está recibiendo y procesando en ese momento, los discursos del profesor y lo que le aportan los pares en sus conversaciones. ...En la maestría solemos trabajar por ejes problemáticos... y no por temáticas... Si se sigue un diseño de corte instruccional... no tendría sentido el discurso de incorporación de las TIC.	Las TIC como soporte de la acción intencionada de la didáctica, orientada a favorecer la intervención didáctica en un campo de saber específico, teniendo en cuenta contextos y situaciones de los estudiantes. En particular, en el marco de opciones didácticas centradas en ejes problemáticos y/o situaciones problemas.
B 11 UPN GEF PDF GVG, HR, SG.	Nosotros trabajamos básicamente en el diseño de ambientes de aprendizaje de filosofía, lo fuerte para nosotros no es ¿Cómo se enseña la filosofía? sino que ambiente permite que el estudiante aprenda filosofía, aún sin profesores; obvio que entre más profesores tengamos mejor, pero pensamos siempre en el referente donde no hay enseñanza de la filosofía. ...Hemos diseñado... programas que hacen la exposición trivial de un tema hasta un nivel más complejo frente a tres temas fundamentales: 1. ¿Cómo se argumenta? 2. ¿Cómo se razona con orden? ¿Cómo se hace un discernimiento adecuado? Estas tres competencias son fundamentales para el aprendizaje y la enseñanza de la filosofía.	Las TIC como dispositivo que permite configurar ambientes de aprendizaje y como dispositivo de inclusión social.
M17 UPBM ME AAMT GMAC MEGR	... la maestría se convierte en un escenario idóneo para experimentar estos cambios de roles y reflexionar sobre ellos...Nosotros no pensamos la tecnología como objetos físicos, sino como objetos sociales y cognitivos que afectan las formas de desarrollo de un saber, la manera como se estudia ese saber (el estatuto epistemológico) e incluso, que inaugura nuevos saberes, por tanto, tiene directa relación en la forma como se enseña un saber.	Las TIC como mediación que genera otras formas de comunicación e implica el cambio de roles. Las TIC como objetos sociales y cognitivos que afectan las formas de desarrollo de un saber y la enseñanza del saber, generando interacciones.



<p><b>C 4</b> <b>UV</b> <b>EELE MLYE</b> <b>GBR</b></p>	<p>...es dejar de poner como un foco de la docencia en la transmisión de información, allí si ya no tiene ningún sentido: «que yo soy la que sé», no; información hay cantidad ahí, lo que se vuelve importante es la mediación... ¿Qué es lo que se hace para que se comprenda y por lo tanto se pueda asumir una posición, y por lo tanto se pueda poner ese objeto de saber en relación con lo que yo sé, con lo que saben otros, con una perspectiva diferente? Ahí me parece que se abre con mucha más potencia eso de las mediaciones, si, para mí el uso de estas tecnologías en ningún caso entran a anular el lugar de la didáctica, por el contrario,... facilita descargar en esos procesos de docencia ese foco de la información para poder darle el lugar a la reflexión, al análisis, a la participación y a la producción.</p>	<p>Las TIC como mediación didáctica que desplaza el foco de la información hacia la reflexión, la participación, la producción, el análisis.</p>
<p><b>B 14</b> <b>UPN</b> <b>MECYTAEGT</b> <b>OLV</b></p>	<p>La maestría y la especialización, básicamente, buscan desarrollar unas competencias en el diseño tecnológico de software y demostrar esas habilidades ...estos ambientes computacionales permiten que los estudiantes se sienten atraídos a interactuar con esos recursos didácticos... para el desarrollo de sus procesos de aprendizaje...Nosotros que vemos, nosotros no compartimos la idea de que el estudiante solamente se dan relaciones de estudiante a profesor, sino que también de estudiante a estudiante o sea con la perspectiva del aprendizaje colaborativo y cooperativo, el aprendizaje como la circulación en todos los sectores y las interacciones que se den ahí: entre profesores – estudiantes, estudiantes y grupos de estudiantes, estudiantes-estudiantes alrededor de un ambiente computacional. No estamos interesados en desplazar al profesor para nada, el profesor es parte activa del diseño de la situación, le da soporte a todo el proceso</p>	<p>Las TIC como recursos que soportan el diseño de ambientes computacionales que movilizan las interacciones: saber, docentes y estudiantes, a través de procesos de aprendizaje cooperativo y colaborativo. La tarea docente diseñar la situación.</p>
<p><b>C 11</b> <b>USC</b> <b>MDV</b></p>	<p>... me parece que el problema de la relación pedagógica es garantizar la comunicación, una comunicación horizontal que favorezca tanto intelectualmente como socio-afectivamente el vínculo comunicativo... Zuleta lo decía muy claro <i>«El problema de las tecnologías pues es que han borrado la posibilidad del que profesor imagine, y que el profesor se relacione»</i>; Entonces el problema no es que yo use el retroproyector, y si yo uso ahora el vídeo beam, si hago mis presentaciones en Power point; no, el problema es garantizar una comunicación con sentido que tenga un significado y un impacto en la vida intelectual y académica de la persona, relacionándose conmigo en un proceso de aprendizaje con sentido.</p>	<p>Las TIC como soporte de una relación pedagógica que garantice un vínculo comunicativo horizontal orientado a un proceso de aprendizaje con sentido. Enfatizando el rol docente a favor de consolidación de dicha relación pedagógica.</p>
<p><b>M16</b> <b>UCN</b> <b>EPV AMHH</b></p>	<p>Si, y creo que muy positivamente, pues le ha dado una dinámica diferente a los procesos de aprendizaje, el solo hecho de poder llegarles a los estudiantes con su mismo lenguaje ya debe dar cuenta de cambios diferentes. Mira yo considero que el rol del profesor ha cambiado y tiene que seguir evolucionando, los estudiantes ya son otros, sus expectativas son diferentes y principalmente el acceso al conocimiento para ellos es mucho más fácil y rápido, lo que nos exige agilidad y adaptación a las nuevas dinámicas.</p>	<p>Las TIC como herramienta que generan dinámicas diferentes en los procesos de aprendizaje, y en los roles profesor y estudiante.</p>

### 3. Unidad Hermenéutica Formación Permanente de Docentes y TIC-UHFPDY-TIC – Matriz III

SUJETO DE DISCURSO	ENUNCIADOS	SENTIDO PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO
B 15 MEN FDEM ACCP	... sería una pirámide... donde tenga en una punta el saber, el docente, el estudiante y la tecnología, entonces hay una interacción con el saber, puede haber interacciones de a dos, con el saber; la interacción de la tecnología con el saber, con el alumno, con el maestro en el aula...con sus compañeros, con el profesor, con la tecnología; muchos niveles de interacción...	Las TIC como un componente didáctico decisivo que propicia diversos niveles de interacción con el saber, entre los distintos participantes: docentes y estudiantes.
B 22 MEN FDEM MA	Por supuesto, la introducción de las TIC cambia totalmente la configuración de la situación didáctica. Pero eso no quiere decir que eso tenga un impacto necesariamente negativo o positivo. Simplemente, existen nuevos instrumentos, nuevas posibilidades y nuevas restricciones a las acciones posibles de los profesores y los alumnos. Algunos profesores se adaptan a la nueva situación controlando fuertemente el uso de esos instrumentos, monopolizándolo, por ejemplo. Otros deciden darle libertad de uso al alumno.	Las TIC como instrumento que modifica la situación didáctica, imponiendo restricciones a la interacción docente – estudiante.
M 12 UPB PFD EZR	Y el maestro ¿Qué está haciendo a nivel didáctico con las tecnologías? Porque está haciendo lo mismo en esos espacios,...lo mismo que hacía con la tiza, el borrador y la regla ¿Certo? no se ha empleado otro paradigma... un tiempo escolar basado en lo presencial; lo otro es lo monolingüe...el material está en diversos idiomas, ... El solo hecho de tener la máquina no le da valor agregado, ni le va ayudar didácticamente; tiene que ver con rupturas y con otras perspectivas didácticas, de reconocimiento del alumno, de las características del saber, del respeto por el otro, de generar procesos de autonomía y de regulación para alumno, y de crear, pues, en el potencial de estas tecnologías.	Las TIC como dispositivo que movilice el cambio de paradigma educativo orientado a la autonomía del estudiante. No generan valor agregado en los docentes ejercicio, cuando siguen haciendo lo mismo que hacían con otras tecnologías como la tiza y el tablero.
CI UV MEM FDEM DG	Las TIC son herramientas que facilitan en geometría la construcción y desarrollo de procesos alrededor de diversos tipos de problematizaciones. La tendencia del profesor es dibujar el triángulo con la herramienta, el software me valida el triángulo, el problema no es el dibujo físico sino la representación para el desarrollo de la cognición y del pensamiento matemático, las TIC favorece el proceso de pensamiento; no desplaza al docente, el docente utiliza el artefacto con algoritmos desarrolladores... una cultura docente más centrada en el diseño de situaciones de aprendizaje. La mediación con instrumentos genera disposición y organización de las situaciones de aprendizaje. La relación con los artefactos computacionales no se centra...en la problematización que se hace de su uso.	La TIC como instrumentos mediacionales de situaciones de aprendizaje que generan disposición en la relación con el saber, con el desarrollo del pensamiento, con la construcción de conocimiento, el desarrollo de la representación como base de la cognición; cuya importancia no es su uso sino la problematización que se hace de su uso. Destacando el rol del docente como el generador de situaciones de aprendizaje mediadas por ambientes computacionales.

#### 4. Unidad Hermenéutica Formación de Docentes Universitarios y TIC– UHF- DUYTIC – Matriz IV

SUJETO DE DISCURSO	ENUNCIADOS	SENTIDO PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO
<b>M1 FUNLAM DEV HAM</b>	<p>Para nosotros las tecnologías son herramientas ¿Cierto?...un papel protagónico pero no aisladas de un proceso formativo,...deben incorporarse en todas las áreas del saber porque, se dice, y lo acabamos de demostrar a través de la investigación, ellas permiten agilizar procesos de aprendizaje...La labor del maestro es fundamental para que esa información...pueda ser para él un aprendizaje significativo...un proceso muy importante que es lo pedagógico y lo didáctico... nosotros hablamos de la didáctica de los saberes... es importante tener en cuenta: que la tecnologías por la tecnologías no generan el aprendizaje; son las estrategias de aprendizaje las que pueda planear y presentar el docente en sus cursos, el acompañamiento, la confrontación que haga el estudiante al conocimiento es lo que genera el aprendizaje.</p>	<p>Las TIC como herramientas posibilitadoras de estrategias de enseñanza-aprendizaje conducentes a generar procesos de aprendizaje significativo, subrayando que el rol del docente, es clave en esta perspectiva.</p>
<b>M 15 FUNLAM PFDU JCMG</b>	<p>el uso de TIC en el proceso educativo implica la construcción de una nueva didáctica específica para cada curso, la virtualidad, los ambientes, las nuevas herramientas le exigen al docente la planeación de nuevas actividades, de nuevos espacios de aprendizaje, el estudiante ahora es un participante activo, entonces si cambia la relación docente, estudiante y saber... cuando la presencialidad se apoya con TIC la didáctica se transforma, pues el curso le brinda al estudiante la posibilidad de interactuar en otros espacios.</p>	<p>Las TIC como herramientas que demandan del docente la generación de nuevos espacios de aprendizaje, herramientas que cambian los roles docentes y estudiantes y su relación con el saber.</p>
<b>M 5 UDEA VD PITICD DZZ</b>	<p>...la Universidad no tiene un modelo pedagógico o didáctico generalizado,...tiene unos lineamientos pedagógicos que cada facultad apropia de acuerdo con sus necesidades, sus recursos y su mirada sobre la educación, unos están avanzando desde sistemas constructivistas, otros con ABP, ... Se busca que el profesor busque generar autonomía del conocimiento por parte del estudiante; otra cosa, es convencer al profesor de que mientras el medio sea más potente... él tiene que ser muy buena compañía para su estudiante; que diseñe entornos de aprendizaje con esos medios.</p>	<p>Las TIC como un medio que soporta los procesos formativos y que viabiliza el modelo de pedagógico de la facultad, en pro de fortalecer la autonomía con respecto al conocimiento. Enfatizando en el rol del docente como acompañante permanente del proceso.</p>
<b>M 18 UCN CEDEVI NDRL</b>	<p>...la FD apoyada en TIC (y para su ejercicio de docencia virtual) demanda imaginar estrategias y posibilidades didácticas y creativas que hagan de la docencia virtual una experiencia sustantiva de aprendizaje para el estudiante que es el «cliente» objetivo de la gestión del docente.</p>	<p>Las TIC como dispositivo creativo generador de estrategias y posibilidades didácticas enriquecedoras para el estudiante, que reta la inventiva e imaginación docente.</p>

## Notas:

<sup>1</sup> CASTELLS, Manuel (2002) *El poder de la identidad*. La revolución de las TIC y la reestructuración del capitalismo han inducido una nueva forma de sociedad, la *sociedad red*, que se caracteriza por la globalización de las actividades económicas decisivas desde el punto de vista estratégico, por su forma de organización en redes, por la flexibilidad e inestabilidad del trabajo y su individualización, por una cultura de la virtualidad real construida mediante un sistema de medios omnipresentes, interconectados y diversificados, y por la transformación de los ciementos materiales de la vida, el espacio y el tiempo, mediante la constitución de un espacio de flujos y del tiempo atemporal... Madrid: Alianza Editorial, p.23.

<sup>2</sup> RAYÓN, R. Laura (2000) «Mitos Tecnológicos, Proclamas Totalizadoras y Alternativas Educativas: Las Redes Telemáticas en la Formación del Profesorado» En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Zaragoza: Gráficas Olimar, número 37, p. 158.

<sup>3</sup> Se alude a la noción de Campo como un espacio social de acción en el que confluyen relaciones sociales determinadas. Las relaciones quedan definidas por la posesión o producción de una forma específica de capital propio del campo. Cada campo es —en mayor o menor medida— autónomo; las relación entre las *posiciones sociales* (concepto relacional), las *disposiciones* (o los *hábitus*) y las *tomas de posición*, las «elecciones» que los agentes sociales llevan a cabo en los ámbitos más diferentes de la práctica BORDIEU, Pierre (1997) *Razones Prácticas sobre la Teoría de la Acción*. Barcelona: Anagrama, p. 16.

<sup>4</sup> Ver los lineamientos de la XI a la XXI Conferencia Iberoamericana de Educación, los cuales constituyen en referentes para la acción educativa en los diversos países iberoamericanos. De igual manera, ver el Programa Metas 2021 el cual contempla estrategias fundamentales para el desarrollo educativo de la región: el uso del computador en el proceso de enseñanza aprendizaje en el marco de los diseños curriculares; la dotación de computadores; el fortalecimiento de la profesión docente, entre otras. <http://www.oei.es/cumbres.htm>

<sup>5</sup> SALINAS, M. María Eugenia (2012) «Siguiendo la ruta de los desarrollos investigativos en formación docente y tecnologías de la información y la comunicación en Iberoamérica. Hacia un estado del arte». En *Revista Q*, Vol. 12. No (2) ISSN 1909 – 2814. <http://revistaq.upb.edu.co>

<sup>6</sup> SALINAS, M. María Eugenia (2009) «Una lectura desde la Teoría de la Acción Comunicativa a los procesos de formación docente e integración de las tecnologías de la información y la comunicación en Colombia» En *Influencias Alemanas en la Educación Iberoamericana*. Salamanca: Ediciones Globalia Anthema - ISBN: 978-84-95229-92-2, pp. 453-467.

MEN - Ministerio de Educación Nacional (2006) *Decreto 272 de 1998 y Resolución 1036 del 2004*. Reglamentación sobre Acreditación Previa. Bogotá.

<sup>7</sup> DECRETO 1295 República de Colombia - del 20 de abril (2010) Reglamenta las condiciones que deben reunir los programas de formación en Colombia para obtener su Registro Calificado – Numeral 5.3. Contenidos Curriculares: 5.3.1. La fundamentación teórica del programa. 5.3.2. Los propósitos de formación del programa, las competencias y los perfiles definidos. 5.3.3. El plan general de estudios representado en créditos académicos. 5.3.4. El componente de interdiscipliniedad del programa. 5.3.5. Las estrategias de flexibilización para el desarrollo del programa. 5.3.6. Los lineamientos pedagógicos y didácticos adoptados en la institución según la metodología y modalidad del programa Bogotá: MEN p.2.

<sup>8</sup> ZEA, R. Claudia María (2000) «Experiencia Nacional de Expansión de Conexiones» Recuperado en: <http://ism.dei.uc.pt/ribe/docfiles/txt2003729185416paper-167.pdf>. Medellín: p.2.

<sup>9</sup> GÁLVIS, P. Álvaro y MARIÑO, D. Olga (1999) «Ludomática: Proyecto de transformación educacional con Informática para la sociedad del conocimiento». En *Revista Informática Educativa –RIE-* V. 12 (2) Bogotá: UNIANDES - LIDIE pp 193-212.

<sup>10</sup> GÁLVIS, P. Álvaro (2009) «En ideas fuerzas y praxis de la metodología CONGENIA para formación de docentes en servicio de primaria usando TIC, aplicada a la educación en DDHH». Bogotá: MEN. Recuperado en: [www.colombiaaprende.edu.co](http://www.colombiaaprende.edu.co)

<sup>11</sup> Recuperado en: <http://www.eduteka.org/pdfdir/ColombiaPlanNacionalTTC.pdf>

<sup>12</sup> Recuperado en: <http://vivedigital.gov.co/>

<sup>13</sup> SALINAS, M. María Eugenia (2008). «Los desarrollos teóricos de la didáctica francesa contemporánea, un punto de referencia para incorporación de las nuevas tecnologías en procesos de formación docente en Colombia» En *Influencias Francesas en la Educación Iberoamericana*. Salamanca: Ediciones Globalia Anthema - ISBN: 978-84-95229-78-6, pp. 531- 544.

<sup>14</sup> BAJTÍN, M. Mijaíl (1995). *Estética de la creación verbal*. México: Editorial Siglo XXI.

<sup>15</sup> .. el sentido de una palabra...es el conjunto de todos los hechos psicológicos que emergen en nuestra conciencia a causa de esta palabra. Por ende, el sentido de una palabra siempre resulta una formación compleja, dinámica, fluyente con varias zonas diferenciales de estabilidad...Como sabemos, una palabra, cambia rápidamente su sentido en diversos contextos. A la inversa, su significado es ese punto fijo, inmutable, que permanece estable a través de todos los cambios de sentido en diversos contextos. (VYGOTSKI, 1934, p. 305) citado por WERTSCH, James V (1993). *Voces de la mente: Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor distribuciones, S.A. pp. 59-60.

<sup>16</sup> BAJTÍN, M. Mijaíl (1995). *Estética de la creación verbal*. México: Editorial Siglo XXI.

<sup>17</sup> SANDOVAL, C. Carlos (2002) *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social - módulo de investigación cualitativa*. Bogotá: ICFES – ARFO, p. 16

<sup>18</sup> DÍAZ, V. Mario (1993). *El Campo Intelectual de la Educación en Colombia*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.

# LAS POLÍTICAS DE EVALUACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES ARGENTINAS EN LOS '90

Nora Cristina Salles

e-mail: nsalles23@yahoo.com.ar

(Universidad de Buenos Aires. Argentina)

## Introducción

Este trabajo se propone tratar aspectos vinculados a la problemática de la evaluación, en el marco de las políticas destinadas al gobierno de las instituciones de educación superior, en particular de las universidades y que se desarrollaron en los años '90. Se hace necesario tomar en cuenta la influencia de la Reforma de 1918 y las transformaciones desarrolladas en la llamada modernización de los años 60 ya que constituyeron fuentes de sentido disponible y una legitimación de experiencias que reorientaron los procesos universitarios en su momento. En los 60 las universidades iniciaron importantes cambios que transformaron a las instituciones de élite en instituciones de masas: generaron nuevas carreras, especialmente en las áreas de las ciencias sociales y humanidades y un mayor estímulo a la investigación desde las universidades. La educación universitaria abandonaba así su tradicional carácter minoritario y posibilitaba desplegar ante la sociedad el potencial crítico y los compromisos políticos contraídos por los universitarios<sup>1</sup>.

Se pretende plantear algunos de los factores constitutivos de este complejo entramado de dimensiones que atravesó a la temática de la evaluación en el periodo mencionado y que constituyó un campo de arduos debates entre los intelectuales de la educación.

Se buscará comprender la manera en que las instituciones superiores tramitan y enfrentan la problemática de la calidad educativa, en particular referida a la evaluación.

Es objetivo de esta este trabajo presentar el lugar que tuvo el debate referido a la evaluación como estrategia de gobierno, en las universidades argentinas.

## Las políticas de evaluación en los '90

En la búsqueda de la calidad de las universidades es posible aplicar varias estrategias de carácter externo e interno a ellas. Esas estrategias no son alternativas y la realización de esfuerzos políticos e institucionales permitiría desarrollarlas al mismo tiempo. Las estrategias que se mencionarán tienen algo en común: necesitan información válida y confiable para poder implementarse. Por tanto, se hace necesario definir un sistema de indicadores de gestión y rendimiento.

Según José-Ginés Mora (2002), las estrategias que orientan a la calidad son: cambios en los criterios de financiación externa de las universidades, el mercado, la evaluación y cambios organizativos y gestión estratégica<sup>2</sup>.

Como este trabajo se concentrará en la estrategia de la evaluación sólo se mencionarán algunas características de las otras. Con respecto a los cambios en los criterios de financiación externa de las universidades, los gobiernos han descubierto que los incentivos financieros son un mecanismo más efectivo para influir en el funcionamiento de las universidades que la pura intervención administrativa que usaron en otros momentos; estos incentivos cambian las actitudes de las instituciones y el comportamiento de los profesores en la búsqueda de calidad.

Neave (2004), en referencia al mercado como otra de las estrategias orientadas a la calidad, sostiene que los sistemas universitarios públicos están sometidos a dos fuerzas contrapuestas: el control estatal y la autonomía universitaria. Todos los sistemas universitarios se ubican en algún punto intermedio en la línea de interacción de ambos factores. A partir de los primeros años de la década de los '80, se produjo un cambio en la posición de los sistemas universitarios europeos, incrementándose la autonomía de las universidades, posiblemente porque los gobiernos se percataron de la dificultad e inconveniencia de seguir manteniendo un control rígido sobre la Universidad en un mundo tan cambiante<sup>3</sup>.

La cuarta estrategia se trata de la puesta en marcha de cambios organizativos y mejoras en la gestión de las universidades con el objetivo de incrementar la eficiencia y la eficacia de los servicios que proporcionan<sup>4</sup>.

En referencia a la evaluación de las instituciones como estrategia de mejora de la calidad de las universidades, si bien el concepto ya estaba incorporado al discurso pedagógico, la categoría de evaluación como temática de agenda política surge a mediados de los ochenta y en el marco de las reformas de la educación superior, cuya nueva agenda ha sido producto de diversos factores políticos sociales y económicos y que llevaron a revisar el vínculo entre el Estado y la sociedad en general, y entre el Estado y las universidades, en particular. En este sentido puede mencionarse que la nueva forma de entender a la evaluación como reaseguro de la calidad, aparece en medio de un proceso de masificación de las universidades, que llevó a la expansión del

sistema. Además, los egresados de las universidades dejan de ser absorbidos por el sector público y se insertan en el sector privado. Estas presiones sobre las universidades contribuyen a hacer de la evaluación o bien un instrumento de rendición de cuentas y de control de las mismas, o bien un énfasis en los aspectos de mejora del proceso institucional. Aunque estos dos enfoques pueden darse combinados, existe una cierta tensión entre ellos. La idea que prevalece es que la mejora de la calidad de las instituciones debe ser el objetivo esencial de la evaluación

Otro fenómeno que contribuyó a la modificación de la relación entre el Estado y la educación, fue el desmontaje del Estado de Bienestar y las reformas del Estado que propiciaron la privatización y la descentralización, como así también la crisis del planeamiento como instrumento de racionalización de las políticas estatales. La evaluación pasa así a suplantar al tradicional planeamiento como instrumento de conducción y regulación de los procesos educativos, lo que lleva a que se produzca entonces una generalizada preocupación por la evaluación en muchos países del mundo.

¿En qué términos influyeron en el diseño de políticas de evaluación, las recomendaciones de organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional?

Para el pedagogo mexicano Díaz Barriga<sup>5</sup> el desarrollo de la evaluación en el ámbito de la educación superior se gestó en el contexto del pensamiento neoliberal, como un instrumento que permitió establecer una serie de prácticas de control sobre la actividad académica. Según este autor esas prácticas de evaluación buscaron otorgar una nueva racionalidad al trabajo académico y promover una nueva relación entre el Estado y las instituciones de educación superior y entre las autoridades de esas instituciones y el personal académico.

El autor mexicano sostiene la hipótesis de que el surgimiento de esta concepción de evaluación marca un cambio de rumbo en el pensamiento sobre las universidades de Latinoamérica y afirma que el primer modelo aplicado a ellas fue el liberal francés al que le ha seguido el modelo neoliberal que utiliza a la evaluación como parte de una estrategia para establecer mecanismos de funcionamiento cercanos a la universidad pragmática gestada en el desarrollo industrial estadounidense.

El pensamiento neoliberal en América Latina crea un escenario diferente que se propone establecer nuevas formas de relación entre Estado y Universidad, vinculado éste a la supervisión política y sobre todo económica realizada por los organismos internacionales y que es parte de la estrategia de dominación de los países desarrollados.

En ese contexto, se estructura un nuevo discurso y se establecen nuevos códigos del pensamiento educativo: calidad educativa, excelencia académica, eficiencia y eficacia del sistema educativo, que se fueron instituyendo en el escenario educativo. (Díaz Barriga, A., pág 22).



En la Argentina en particular, la universidad tiene una larga tradición de autonomía implantada mediante la Reforma de 1918 y que continúa hasta la actualidad, a pesar de ciertas limitaciones impuestas por la Ley de Educación Superior que se sanciona en 1995. Esa fuerte autonomía de la universidad argentina hizo que el papel del Estado con relación a ellas fuera débil; el Estado ha sido, en general, prescindente de políticas públicas hacia la universidad.

Pero ese papel del Estado comienza a revertirse a partir de la asunción al gobierno del Partido Justicialista en 1989 y se torna mucho más activo fundamentalmente en la construcción de políticas de educación superior.

La periodización que hace Pedro Krotsch de esas políticas, enmarcadas en las tendencias a priorizar los problemas de calidad y eficiencia, permite, a los objetivos de este trabajo, ubicar a la evaluación en diferentes posicionamientos políticos, útiles al Estado<sup>6</sup>.

Krotsch<sup>7</sup> sostiene que es posible establecer tres fases en el desarrollo de las políticas públicas de educación superior en Argentina: una primera que va desde 1989 a 1993, que denomina de «construcción de la agenda»; otra que va desde 1993 a 1997, que correspondería a la «construcción e implementación de la política»; y la tercera que llega hasta la actualidad y que denomina de «estabilización y burocratización». El protagonismo político de la evaluación se da fundamentalmente en los dos primeros periodos o fases que describe el mencionado autor, durante los cuales aparece la evaluación tomando el rol de instrumento regulatorio de los recursos económicos destinados a la educación superior.

En el primero, se producen debates, enfrentamientos, que llevan a transformar las relaciones entre las universidades y la sociedad, por cuanto durante el desarrollo de aquellos se cuestionaron fuertemente algunos temas vinculados a la legitimidad de las universidades nacionales. Así se instalan en esos debates algunas cuestiones que aún hoy siguen siendo centrales: la equidad y el arancelamiento de los estudios, la baja capacidad de retención del sistema y los modelos de acceso, la política de financiamiento, la evaluación, la articulación con la empresa y el mercado, entre otros.

El segundo periodo que llega hasta 1997 y en que se crea la Secretaría de Políticas Universitarias y se sanciona la Ley de Educación Superior, tiene a la evaluación como eje del desarrollo político puesto que a ella se remiten los discursos acerca de la calidad y las innovaciones del sistema, que dieron como resultado un perfil diferente a las universidades del que tenía tradicionalmente. (Krotsch, P., 2002, p.54).

Con referencia a las políticas, una de las cuestiones significativas que se define en estos periodos es la vinculada a desdibujar el modelo de Estado Benefactor que preservó la autonomía de las universidades, para reforzar la idea de Estado Evaluador cuyo rol se definía por el pedido de rendición de cuentas y de control de las instituciones de educación superior.

La universidad pública tuvo que enfrentar, a partir de 1990, a la nueva situación de la incorporación de la Argentina a una política de apertura económica, de privatización y de reforma del Estado, lo cual llevó a una globalización de las diferentes dimensiones de la realidad social y económica del país. Se introdujeron gran parte de las medidas de política promovidas por los organismos internacionales y que intentaron orientar a las instituciones educativas hacia el mercado. En este sentido, la evaluación concebida como instrumento que transparenta la gestión institucional y la actividad académica fue «uno de los objetivos de la reforma» y estuvo incorporada a la agenda política, junto a otros temas tales como, financiamiento, arancelamiento fuentes de financiamiento, eficiencia interna del sistema, todas ellas, cuestiones de gran relevancia pública. (Krotsch, P., 2002, p.96).

En 1992, la evaluación comienza a perfilarse como espacio de confrontación en torno a la relación que se establece entre el capítulo referido a evaluación del Subproyecto 06 y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), actores que tienen una activa participación en este periodo. Es un momento de enormes tensiones provocadas por la agresiva política de Reforma del Estado y de la economía, que desarrolla el gobierno justicialista y la falta de adhesión del sistema universitario a esa política que toma una postura de resistencia.

La consolidación de esas líneas políticas desarrolladas por el Estado se produce cuando se crea la Secretaría de Políticas Universitarias que inicia una activa acción cuya matriz conceptual está contenida en el programa de Reforma de la Educación superior tomada de un documento del Banco Mundial. Así la debilidad del poder político de los sectores universitarios frente a las presiones del Estado, culmina con la firma del Acta de 1993 entre el Ministerio de Cultura y Educación y el Consejo Interuniversitario Nacional.

A partir de julio de 1993, la Secretaría de Políticas Universitarias abre una política orientada a instalar la evaluación de la calidad y proyectos de mejoramiento en las universidades. Los ejes de la estrategia de la SPU son: autoevaluación institucional, evaluación externa y el apoyo técnico de la Secretaría. Esta política cierra un ciclo en el que se debilitó el CIN y se produce un avance de las políticas de Estado sobre las universidades.

### **El problema de la equidad, la eficiencia y la creación de sistemas de indicadores en la Universidad**

Como ya se ha dicho anteriormente, el crecimiento de la demanda de educación superior y, su correspondiente respuesta, la diversificación de la oferta institucional, tuvieron lugar en el contexto de políticas constrictivas del déficit fiscal.

Esa diversificación institucional y la disminución de los fondos públicos son algunos de los principales motivos del surgimiento del «estado eva-

luador»<sup>8</sup>. (García de Fanelli, A.M., 2005, p.104). El nuevo papel asumido por el Estado debía garantizar la calidad de los productos educativos y ser generador de información suficiente y apropiada para la toma de decisiones.

Tales acciones del Estado eran necesarias para garantizar que tal variedad de instituciones y programas redundara en provecho de los futuros estudiantes y de la sociedad en general. Este nuevo papel impulsó la creación de instancias de control de la calidad y la elaboración de información o estadísticas sobre el sector.

A partir de las agendas políticas y del empleo del concepto de función de producción en el campo educativo, adquieren mayor peso el uso de indicadores, concepto que según Fanelli, es utilizado «para medir resultados y para orientar con la información las decisiones en el Estado y en las universidades». (García de Fanelli, A.M., 2000)<sup>9</sup>.

Un indicador es «un valor numérico usado para medir algo que es difícil de cuantificar» (Cave y Hanney, 1992). Este concepto se hace necesario poder estudiar el funcionamiento de las universidades en términos de la teoría económica, puesto que muchos aspectos de la actividad educativa son muy difíciles de llevar a expresiones monetarias susceptibles de medición. (García de Fanelli, A.M., 2000, p.172)<sup>10</sup>.

La constitución de sistemas de indicadores a modo de parámetros de cotejo, fue el instrumento apropiado para estas actividades de control y producción de información.

En el contexto de la restricción de fondos públicos para el sector universitario, la construcción de indicadores se enmarca también en la concepción que Fanelli denomina de «responsabilidad social», que implica rendir cuentas al Estado del uso de los fondos destinados a la educación superior. Eso trajo como consecuencia la incorporación de indicadores financieros que dieran cuenta del uso eficiente de los recursos.

La escasez de recursos obligó también al ejercicio de establecer una jerarquía de prioridades. Para ello, se hizo muy importante la creación de criterios lo más objetivos posible, para distribuir los fondos entre las instituciones y para controlar luego el uso que se hicieron de los mismos. Fue muy importante entonces el crecimiento de la presión para que las universidades fueran cada vez más eficientes. Las universidades serían eficientes si lograban reducir el número de alumnos que no se graduaban; si lograban acortar el tiempo promedio de graduación de los estudiantes, con la idea de una fuerte movilidad de las plazas disponibles para responder a la demanda. En la práctica, esto implicó un control sobre los resultados más que sobre los insumos y procesos educativos.

Esta modalidad de control intentaba propiciar que las universidades tuvieran capacidad de autorregulación en forma de libertad para seleccionar los insumos y combinarlos en el proceso de enseñanza, de aprendizaje y de

investigación que ellas consideraran conveniente. El Estado luego se encargaría del control de la calidad de los resultados.

Estas dos nuevas tareas a cargo del Estado: evaluar la calidad de las instituciones y fiscalizar el uso eficiente de los recursos, hicieron que fuera cada vez más frecuente el empleo de los indicadores educativos. Las universidades, de alguna manera, se vieron obligadas a adecuar su gestión administrativa para poder responder adecuadamente a este nuevo contexto de regulación estatal, y para ello se basaron también en los sistemas de indicadores que comenzaron a cumplir un papel relevante en la tarea de gestión institucional.

Es claro que la evaluación apela a una racionalidad política centrada en los resultados y logros de las universidades, cuya lógica gira en torno a la distribución del gasto público.

En gran medida esa política está caracterizada por la exigencia de comparación a partir de ciertos criterios de diferenciación y ponderación entre instituciones y comportamientos según conceptos tales como equidad, eficiencia, efectividad, rendimiento. Una empresa es eficiente si logra alcanzar el volumen máximo de producción. La eficiencia económica significa minimizar los costos para obtener un nivel dado de producto. (García de Fanelli, A.M., 2000). Ahora bien, según la autora mencionada, si se aplica este concepto a la actividad universitaria es posible afirmar que «la actividad de enseñanza e investigación de las universidades considerada como un proceso por el cual se transforman insumos (tiempo de los estudiantes y de los profesores, bienes de consumo, equipos, inmuebles en productos (calificables como de enseñanza, investigación o extensión). Estos productos incluyen el valor agregado de todos los que realizaron actividades de aprendizaje, investigación y extensión. En tal sentido, el valor agregado comprende el conocimiento nuevo incorporado al alumno, haya terminado o no su carrera. A su vez, el valor agregado a través de la investigación se expresa en publicaciones, patentes, etc. En el caso de las empresas que operan en condiciones de competencia, las más eficientes desplazarán del mercado a las rivales gracias a que ofrecen productos de igual calidad a un menor costo. En el campo de la universidad esto no se puede dar: los productos no son fácilmente evaluables en términos monetarios en el mercado. La universidad tampoco puede medir la búsqueda de ganancias, cosa que sí ocurre en las empresas».

Es decir, si se quiere evaluar el funcionamiento de las universidades, en términos de ciertos criterios como la eficiencia económica y la calidad del producto educativo, es necesario llenar el vacío que significa la falta de una unidad de medida con indicadores que cubran las distintas dimensiones del proceso productivo: insumos, procesos y productos. (García de Fanelli, A.M., 2000)

Los indicadores son usados para asistir en la evaluación de los sectores de la economía donde no opera el mercado, donde los productos no son fá-

cilmente mensurables y donde el patrón de las ganancias y pérdidas monetarias no se aplica; tal el caso del sector educativo, en general y del universitario en particular.

Ahora bien, detrás de un sistema de indicadores, hay un modelo teórico que define la fundamentación que lo sostiene. Enmarcados en ese modelo, encontramos el concepto de indicador vinculado, como se dijo antes, a los de eficiencia y de equidad.

Tal como sostiene Klees, es muy difícil no consensuar la idea de que toda sociedad debe hacer un uso eficiente de sus recursos; la dificultad aparece cuando se intenta definir claramente qué se entiende por eficiencia. Klees define a la eficiencia como «la situación en la que los recursos son asignados de tal modo que se ha alcanzado un punto en el que es imposible enriquecer a uno sin empobrecer a otro»<sup>11</sup>. (Klees, S., 1996). Para este autor la eficiencia implica una toma de decisiones cuyas consecuencias no perjudican a ningún individuo, mientras que la equidad significa intercambiar el bienestar de un individuo con el de otro.

En la práctica el concepto de eficiencia acarrea algunos problemas: la aplicación de políticas públicas hace que siempre exista un sector que se perjudica con ella; y la medida de la eficiencia no puede basarse en los precios del mercado. Con referencia a este último, Klees sostiene que «no hay ninguna base que nos permita aceptar la legitimidad social de los precios para valorar la educación o cualquier otra actividad».

Con respecto a la equidad, para Morduchowicz, «no hay política educativa en los últimos lustros que no haya tenido entre sus objetivos mejorar la equidad para promover la igualdad de oportunidades». Justamente ocurre en momentos en los que existe consenso acerca de la inequidad de los sistemas educativos, la cual está vinculada a la forma no equitativa de la asignación de recursos. (Morduchowicz, A., 2004, p.96)<sup>12</sup>.

La interpretación como sinónimos de los conceptos de equidad y de igualdad llega desde los inicios de los sistemas educativos hasta la década del setenta. El concepto de igualdad de oportunidades se asociaba solamente a la posibilidad de acceso a la escuela. «Basados en el postulado aristotélico de igual tratamiento para los iguales, denominado principio de equidad horizontal, los distintos sistemas educativos occidentales se encargaron de proveer, con notable éxito, condiciones materiales similares, cuando no iguales, para su población en edad escolar». (Morduchowicz, A., 2004, p.99). Esta manera de pensar a la equidad y a la igualdad, facilitaba la planificación de las políticas, la asignación de recursos, el establecimiento de criterios comunes para llevar adelante las acciones.

En la actualidad, la diversidad y la desigualdad social y cultural ponen en jaque al concepto de equidad, ya que dificultan la generalización de deci-

siones en el sector educativo, al hacer necesaria la contemplación de las especificidades de las escuelas y de las poblaciones que concurren a ellas.

El problema de la equidad aparece ligado a la calidad de la educación, concepto que se vincula a la evaluación cualitativa. En este sentido, algunas investigaciones hechas en Latinoamérica, han mostrado que la calidad de los aprendizajes escolares, es una dimensión cruzada por otras variables tales como: gestión institucional, compromiso educacional familiar, gestión pedagógica, la vinculación entre los currícula planificados y las efectivamente realizadas, el capital cultural de los alumnos. Dadas estas condiciones, se hizo necesario resignificar el concepto de «igualdad de oportunidades»; esto es, en vez de insumos y procesos homogéneos para llegar a resultados heterogéneos, se consideró que era posible lograr una hegemonización de los resultados, si los sistemas educativos eran provistos de insumos heterogéneos. Esta es la idea central del concepto de equidad vertical. Si llevamos estas ideas al análisis del objeto de este trabajo, y por lo dicho anteriormente, la exigencia de eficiencia a la universidad, puede llevarla a situaciones de inequidad, conflicto conceptual nodal de la Economía de la Educación, por el cual es muy difícil lograr equilibrio entre los dos. Si se logra eficiencia, es probable que se dé la inequidad y si se trabaja sobre ésta, y se logra la equidad, el servicio puede ser ineficiente.

«La equidad se refiere a la distribución de un bien» (Morduchowicz, A., 2004, p.125). Considerado así de un modo amplio, es probable que el establecimiento de indicadores posibilitara el tratamiento aceptable de las variables que inciden en el ámbito educativo. Esta necesidad es objeto de discusión teórica en la actualidad.

### **Algunas conclusiones**

Tras algunas décadas de discusiones, es posible concluir que la estrategia de la evaluación para la mejora de la calidad de la educación universitaria es indudablemente efectiva.

Los indicadores de rendimiento no son la panacea para medir el rendimiento de las instituciones universitarias que algunos propugnan, ni tampoco son elementos inútiles y perturbadores que algunos piensan. Utilizados en contexto, interpretados adecuadamente y utilizados sólo para los fines para los que se han diseñado, son una fuente útil de información para los usuarios de los servicios universitarios y para los propios gestores del sistema, tanto en las propias instituciones como en las administraciones públicas.

Lo que en cada caso se ha de procurar es encontrar los indicadores más idóneos para cada sistema universitario y llegar a acuerdos entre las partes implicadas, tanto para su uso como para su interpretación. Esto es lo que se está intentando actualmente en muchos sistemas universitarios.

## Bibliografía

- CORAGGIO, J.L., *Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?*, en Coraggio y Torres, *La educación según el Banco Mundial*, Buenos Aires, Ed. Miño y Dávila. (1997)
- CORAGGIO, J.L. y VISPO, A.; *Contribución al estudio del sistema universitario. Buenos Aires*. Miño y Dávila Editores. (2001);
- DÍAZ BARRIGA, Angel, *La evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal, en Universidad y evaluación. Estado de debate*. Buenos Aires, REI-IDEAS-Aique. (1994).
- GARCÍA DE FANELLI, A.M. *Universidad, organización e incentivos. Desafíos de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional*. Buenos Aires. Miño y Dávila. 2005.
- GLAZMAN NOWALSKI, R., *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria. México*. Paidós Educador. (2001).
- GORDON, A. *Tensiones entre Ilustración y modernización en la Universidad de Buenos Aires: reformismo y desarrollismo entre 1955 y 1966*, en NAISHTAT, F. y ARONSON, P. *Genealogías de la universidad contemporánea. Sobre la ilustración, o pequeñas historias de grandes relatos*. Buenos Aires. Editorial Biblos. 2008.
- GVIRTZ, S. y CAMOU, A. *La universidad argentina en discusión. Sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad-estado*. Buenos Aires. Granica. (2009).
- KROTSCH, Pedro, *Organización, gobierno y evaluación universitaria, en Universidad y evaluación. Estado de debate*. Buenos Aires . REI-IDEAS-Ministerio de Educación de la Nación. (1994).
- KLEES, S.; *La economía de la educación: una panorámica algo más que ligeramente desilusionada de dónde estamos actualmente, en Economía de la Educación- Barcelona*. Planas, Editorial Ariel. (1996).
- KROTSCH, P.; *El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la Argentina*, en *La universidad cautiva*, Krotsch, P., La Plata. Argentina. Ediciones al Margen. (2002).
- MARTINEZ, D. Y TOKMAN, V.; *Efectos de las reformas laborales: entre el empleo y la desprotección, en Flexibilización al margen: la reforma del contrato de trabajo*, OIT, Ginebra. (1999).
- MORDUCHOWICZ, A., *Discusiones de economía de la educación*, Capítulos 1 y 2. Buenos Aires. Editorial Losada. (2004).
- NEAVE, G. *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona. España. Gedisa editorial. 1994

- PÉREZ LINDO, Augusto, *Evaluación del rendimiento de las universidades*, en *Propuesta Educativa*, Flacso, n°2. (1990).
- PÉREZ LINDO, Augusto, *Teoría y evaluación de la educación superior*, Rei Argentina. Buenos Aires. Aique Grupo Editor. (1993).
- PÉREZ LINDO, Augusto, *Los avatares de la evaluación, en Universidad y evaluación. Estado de debate*. Buenos Aires. REI-IDEAS-Aique. (1994).



**Notas:**

<sup>1</sup> GORDON, A., *Tensiones entre ilustración y modernización en la universidad de Buenos aires: reformismo y desarrollismo entre 1955 y 1966*; en NAISHTAT, F. y ARONSON, P. *Genealogías de la universidad contemporánea. Sobre la ilustración o pequeñas historias de grandes relatos*. Buenos Aires. Ed.Biblos. 2008. P.179

<sup>2</sup> MORA, JG. *Indicadores para la información, la gestión y la financiación de las universidades*; en CLIFFORD, A. *Nuevas miradas sobre la universidad*, Buenos Aires. Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2002. P.15

<sup>3</sup> NEAVE, G. *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona, España. Gedisa editorial. 2004. P. 332.

<sup>4</sup> *Ibidem* 2

<sup>5</sup> DIAZ BARRIGA, A. *La evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal*; en *Universidad y evaluación. Estado de debate*. Buenos Aires. Rei-Ideas-Aique. 1994. P: 20-35

<sup>6</sup> KROTSCH, P. *El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la Argentina*; en *La universidad cautiva*. La Plata. Argentina. Ediciones al margen. 2002. P: 54

<sup>7</sup> *Ibidem* 6

<sup>8</sup> GARCÍA DE FANELLI, A.M. *Universidad, organización e incentivos. Desafíos de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional*. Buenos Aires. Miño y Dávila. 2005. P.104

<sup>9</sup> *Ibidem* 8

<sup>10</sup> *Ibidem* 8

<sup>11</sup> KLEES, S.; *La economía de la educación: una panorámica algo más que ligeramente desilusionada de dónde estamos actualmente*, en *Economía de la Educación*- Barcelona. Planas, Editorial Ariel. (1996).

<sup>12</sup> MORDUCHOWICZ, A., *Discusiones de economía de la educación*, Capítulos 1 y 2. Buenos Aires. Editorial Losada. (2004).

# FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA NA UFPR (1996-2011)

**Cleusa Valério Gabardo**

e-mail: cleusavgabardo@ufpr.br

**Regina Cely de Campos Hagemeyer**

e-mail: regicely@terra.com.br

(Universidade Federal do Paraná. Brasil)

## Introdução

No âmbito da educação escolar brasileira, as licenciaturas das áreas que formam professores para as instituições educacionais, têm no curso de Pedagogia uma instância fundamental de formação. Como licenciatura que forma pedagogos e professores por excelência, tem demandado aos professores das faculdades de educação, novos estudos, debates e pesquisas, na busca de referenciais para a educação contemporânea.

Essa responsabilidade exige a revisão de questões fundamentais presentes nos currículos de Pedagogia. Nessa perspectiva, considerando que o curso tem sido marcado historicamente por equívocos e críticas, propõe-se, no presente estudo, ao retomar a conformação da universidade brasileira, para historiar a inclusão do curso de Pedagogia no Ensino Superior, e refletir sobre a função social dessa formação e suas urgentes necessidades na atualidade.

Num segundo momento, analisa-se o processo por meio do qual a Universidade Federal do Paraná (Brasil), a partir de 1996, se propôs superar a formação de especialistas por habilitações, no curso de Pedagogia.

As autoras do presente texto, como participantes desse processo sócio histórico, expõem sua compreensão e interpretação da história percorrida, demarcando os fundamentos teórico-práticos que subsidiaram tal percurso, sinalizando os avanços que podem ser identificados, considerando as necessidades formativas de pedagogos em face das novas necessidades educacionais no Brasil. Nessa análise, contaram com a contribuição de alunas do curso de pedagogia<sup>1</sup>, que participaram de Projeto de pesquisa sobre o tema,

tendo entrevistado professores integrantes da Comissão responsável pelo acompanhamento da implantação e avaliação da proposta curricular implantada em 2009.

### **A trajetória do curso de Pedagogia na universidade brasileira**

No Brasil, o processo de transplante cultural condicionou as funções das universidades existentes, levando-as a importar técnicas e recursos culturais europeus. As primeiras preocupações com a formação de professores para as escolas e ginásios ocorreram ao final do século XIX. Porém, somente em 1931, com a instituição dos Estatutos das Universidades Brasileiras, que previam o curso de Educação, Ciências e Letras entre os cursos necessários para se constituir uma universidade, é que se dá um passo importante para a concretização da formação docente em nível superior. Em 1935, Anísio Teixeira pensaria uma universidade genuinamente brasileira, a qual deveria se tornar centro de livre debate de idéias. A ditadura e implantação do Estado Novo em 1937, detiveram esse sonho. Em 1960 renasce a mesma idéia, e Darcy Ribeiro, juntamente com Anísio Teixeira, elaboram o projeto da Universidade de Brasília, cujo planejamento previa uma universidade que tratasse do conhecimento, voltada aos problemas nacionais. Sua implantação, iniciada em 1964, foi novamente interrompida pelas determinações da ditadura militar (Luckesi, 1984).

O funcionamento e estrutura atuais da universidade brasileira receberam também influências de princípios norte americanos, com ênfase na fragmentação e atomização das diferentes seções das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que passaram a crescer e se dissociar, pela própria lógica de desenvolvimento da ciência - especialmente da Física, Química, Matemática e Biologia. É importante verificar como se situam nessas reorganizações e hierarquizações, as Faculdades de Educação e o curso de Pedagogia. (Cunha, 2001)<sup>2</sup>.

Tendo como preocupação central a formação de professores para as disciplinas específicas do Curso Normal<sup>3</sup>, o curso de Pedagogia foi criado em 1939. Recebe influências da concepção normativa, em que foram estruturadas quatro seções fundamentais: Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia e uma seção especial de Didática.

Uma sucessão de medidas propostas aos direcionamentos legais, desde a criação do curso de Pedagogia, indica uma indefinição quanto aos seus objetivos e acarreta distorções e ambigüidades no que se refere às relações entre os egressos do curso e o mercado de trabalho. Inicialmente o curso formava técnicos em educação para o nível médio e pós – normal, dando direito às funções de Direção Escolar e Orientação Educacional (LDB nº 4024/1961). Entre 1954 e 1969, o curso facultava a docência em História, Filosofia, Matemática, em matérias do curso de magistério, e nas disciplinas de Psicologia,

Sociologia e Estudos Sociais, no próprio curso de Pedagogia. Em 1966, o curso passa a formar professores para o ensino de 2º grau e especialistas de educação.

Ao final da década de 1960 a formação do pedagogo fundamentava-se nos princípios de *racionalidade, eficiência e produtividade*, consolidando-se o novo modelo voltado à formação de *especialistas* em educação, considerando habilitações de curta e longa duração. A dicotomia *professor x especialista* reforçava a ambigüidade quanto à identidade profissional e real contribuição dos pedagogos à prática das escolas, decidindo sobre os processos escolares e retirando dos professores a função intelectual própria do trabalho docente.

A década de 1980, que tem como panorama político e social o período de abertura política e econômica brasileira, foi marcada pela disseminação e denúncia da reprodução na escola dos processos de exclusão social. A análise de mecanismos específicos de controle ideológico que permeiam a consciência e as práticas das sociedades capitalistas avançadas, deram origem às concepções críticas *radicais e de resistência* defendida primeiramente por Giroux (1986)<sup>4</sup>. Esse movimento influenciou os órgãos oficiais educacionais e os meios universitários, levando a uma maior articulação entre a universidade e as secretarias de educação pública. A tendência à valorização da prática docente, presente ao longo da história do curso de Pedagogia, aparece hoje de forma mais veemente enfatizando, no seu currículo, a formação docente como uma forma de superar os problemas da Educação Básica brasileira.

### **A formação de educadores no Brasil e a proposta curricular do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Paraná-UFPR : concepções e princípios**

No âmbito educacional, as universidades brasileiras reafirmaram, a partir de 1980 até os dias atuais, sua função precípua de democratização do conhecimento e de pesquisa sobre os problemas educacionais, como referências para a busca de alternativas às questões cruciais da relação educação e sociedade, no país. Freitas (1999)<sup>5</sup>, refere-se ao quadro conjuntural de 1980, e que se consolida na década de 1990, a partir da Conferência de Jontiem na Tailândia, no qual as medidas para a crise do capitalismo se voltam à aquisição das necessidades básicas de aprendizagem, traduzidas pelas propostas do MEC alicerçadas em uma idéia de ‘qualidade’ que buscava cooptar consensos facilitadores das mudanças que se queria para a escola básica .

Na história recente do curso de Pedagogia, busca-se situar essa formação na UFPR, a exemplo do que ocorreu desde o ano de 1990 em parte das universidades brasileiras, que caminharam para a superação da formação por habilitações. A visão crítica e ampla do papel dos pedagogos sobre a organização do trabalho pedagógico, levou à opção pela formação de um profissional articulador entre a teoria e a prática pedagógica, gestor e pesquisador

do trabalho pedagógico nas escolas. O resultado dessas discussões nessa instituição levou à incorporação da concepção de *pedagogo unitário*, na proposta curricular do curso, implantada em 1996.

O conceito de pedagogo unitário aparece naquela formulação, tomando a concepção do trabalho pedagógico escolar como princípio educativo e constitutivo da formação integral do pedagogo. Propunha-se nessa formação «o domínio dos pressupostos científicos da educação e a compreensão da *ciência pedagógica*, em sua totalidade e complexidade»<sup>6</sup>. Essa proposição apoia-se nas visões e teorias críticas de autores como Saviani (1991)<sup>7</sup>; Giroux (1986)<sup>8</sup> e Gramsci (1987)<sup>9</sup>, cujas teorizações fundamentaram a formação de profissionais professores e pedagogos, competentes para organizar o trabalho pedagógico e a gestão escolar, com base em princípios de democratização social e do conhecimento, relacionados aos princípios de justiça social e emancipação.

No ano de 2002, e após inúmeras discussões ao longo do acompanhamento e avaliação da proposta implantada em 1996, foi desencadeado novo processo democrático de discussão, com a finalidade de reformular essa proposta. A nova proposta, fruto de exaustivos debates realizados durante quatro anos, discutindo e sistematizando proposições consolidadas com a participação dos professores e representatividade dos estudantes de Pedagogia, foi concluída em 2007 e aprovada pelos Conselhos Superiores da UFPR em 2008.

Foi um período em que, em âmbito nacional, ocorriam debates com a finalidade de definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. O decreto nº 5/2005 concentrou a formação do pedagogo como professor da Educação Infantil, Séries Iniciais e Magistério, priorizando as dimensões práticas da docência e secundarizando a atuação intelectual e político pedagógica de pedagogos e professores. Enfatiza, assim, um caráter instrumental da formação em Pedagogia (Küenzer e Rodrigues, 2003). Tal entendimento tornava-se incompatível com a idéia do pedagogo unitário, competente para atuar na organização e gestão do trabalho pedagógico e na docência (Proposta de 1996).

A atual proposta da UFPR, implantada a partir de 2009, e com turmas que já iniciam o quarto ano no curso, reafirma a oposição a uma visão instrumental ou reduzida do trabalho de professores e pedagogos, bem como a uma formação aligeirada, retoma os avanços da formulação anterior quanto ao conceito de pedagogo unitário, amplia essa visão para o campo de atuação em espaços escolares e não escolares e enfatiza a formação para uma atuação voltada às demandas geradas pelas transformações referentes à evolução da ciência, da tecnologia, do trabalho e das relações humano-sociais<sup>10</sup>.

Foram definidos dois princípios fundamentais, para subsidiar a construção do currículo de Pedagogia e a programação de ações, nos âmbitos acadêmico e escolar: *a indissociabilidade não hierárquica entre a docência, a organi-*

*zação e a gestão dos processos escolares e a atitude de pesquisa*, esta última entendida como produção e difusão de conhecimentos que contribuam para a formação do pedagogo.

Para delinear as concepções da proposta curricular, partiu-se de uma visão do currículo como processo em que as decisões não se produzem linearmente concatenadas, em relação hierárquica ou determinação mecânica. Essa forma de ver o currículo remete ao paradoxo da educação pública, que demanda por um lado, a compreensão crítica e compreensiva das necessidades urgentes para o ensino e formação humana no complexo contexto mundial e atual brasileiro e por outro, requer a superação dos problemas que dificultam o desempenho da função social notadamente da escola, referente à aquisição de conteúdos básicos necessários às novas necessidades de conhecimento e do complexo contexto atual brasileiro e mundial (Hagemeyer, 2006)<sup>11</sup>.

Nessa perspectiva propõe-se que se assegure suporte a um ensino fundamental de qualidade e aos sujeitos das instituições educacionais, a partir de um trabalho processual, teórico metodológico interdisciplinar e articulado, a ser desenvolvido em diferentes espaços sócio educacionais e na colaboração com os processos de formação continuada promovidos pelas Secretarias de Educação pública.

Ao considerar a ciência pedagógica e as outras ciências que estudam o campo educacional, Estrela (1992)<sup>12</sup> e Küenzer (2003)<sup>13</sup> afirmam que o estudo do campo educacional requer os aportes de outros campos ou áreas científicas, da Sociologia, da História, entre outros, mas evidenciam que a ciência pedagógica se dedica *aos fenômenos educativos*, que devem ser apreendidos e analisados pela aplicação de conceitos e métodos de seu próprio campo científico. Assim, a pluralidade referente às outras áreas e suas concepções, não pode significar a perda da unidade dos objetivos da formação pedagógica educacional.

No centro dos princípios da formação dos pedagogos e professores, estão os desafios da sociedade contemporânea à educação, aos quais respondem os pressupostos democráticos, de respeito cultural e justiça social, apoiados em atitudes de solidariedade, alteridade, inclusão, respeito à diversidade, cuidado com o meio ambiente, liberdade e igualdade de direitos humanos.

O curso de Pedagogia buscará superar a dicotomia que desvincula teoria e prática, pensar e fazer, conteúdo e forma, na área do conhecimento pedagógico. A opção histórica que faz sentido configurar nesse momento é aquela que resulta do trabalho de mediação, contemplando não só as opções conceituais, mas a complexidade histórica do curso e o seu papel diante de questões educacionais brasileiras<sup>14</sup>.

Küenzer (2003), parte do pressuposto de que a prática é o ponto de partida e de chegada da teoria, através do trabalho pedagógico que media e integra essas duas dimensões, nas suas relações entre visão histórica, a so-

cidade mais ampla e os processos da formação nas disciplinas e atividades do curso. Ensinar a conhecer é função pedagógica que não se dá espontaneamente, mas demanda o domínio das categorias teórico-metodológicas da Pedagogia, através do pensamento e trabalho intelectual que pressupõe, segundo Gramsci, a função social de formar novos intelectuais<sup>15</sup>.

Os campos ou contextos de conhecimento do curso devem também ser o núcleo de uma formação que permita a diversificação exigida por aspectos inovadores e investigativos, em face das diferentes demandas sociais do mundo contemporâneo. A função intelectual crítica e mediadora a ser formada não pode prescindir do espaço formativo das *instituições escolares e não escolares*, conferindo, portanto, ao período de estágio, um momento de exercício por excelência da reflexão intelectual e teórico-prática e da pesquisa, a ser instalado de forma crescente, porque necessária ao profissional.

Na grade curricular, a mudança mais significativa em relação à anterior não se dá de forma isolada, na concepção ou nas disciplinas, mas no processo de formação profissional pedagógica, com ênfase na articulação entre a teoria e a prática. Entre as mudanças implantadas no currículo de 2008, destacam-se<sup>16</sup>:

- \* o estágio supervisionado: o novo currículo amplia significativamente a carga horária do estágio, de 120 para 240 horas, a ser investida em um movimento teórico recente que defende o estágio como um momento de pesquisa e reflexão, sobre e a partir da realidade. Acrescentou-se a obrigatoriedade do estágio em Educação Infantil, antes opcional;

- \* a Metodologia das áreas de Ensino: as várias ciências ministradas no curso tiveram suas cargas horárias ampliadas para 315 horas (no currículo anterior totalizava 210 horas), comportando horas de pesquisa e prática em seus campos de ensino;

- \* a pesquisa: desde o primeiro ano do curso o aluno desenvolve reflexões e práticas a partir da atitude de pesquisa, por meio de disciplinas que a situam como um dos eixos do trabalho acadêmico;

- \* em relação às novas disciplinas:

- \* inserção da disciplina Função Social do Pedagogo, no 1º ano, que visa situar o aluno no curso – concepções, objetivos, organização -, ao contextualizar a história e função do pedagogo em espaços profissionais, iniciando a construção da sua identidade a atuação profissional;

- \* adoção das formas inter e transdisciplinar, substituindo-se disciplinas que discutem questões de caráter estrutural e de organização e funcionamento, por aquelas que possibilitam visões políticas, organizacionais e contextuais, incorporando em seu conteúdo, a Educação Infantil, o Ensino

Fundamental, Ensino Médio, e a Educação Profissional e de Jovens e Adultos<sup>17</sup>.

\* as disciplinas optativas tiveram a carga horária ampliada na proposta de 2008, de modo a abranger interesses específicos dos alunos e das demandas culturais e sociais contextuais, considerando a opção e desenvolvimento de uma temática para o trabalho de conclusão de curso;

\* o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), apresenta-se como avanço no processo formativo, e constitui indiscutível ferramenta de formação do professor-pedagogo, que está sedimentada na atitude de pesquisa para a produção do conhecimento;

\* a compreensão de que o aluno é o Sujeito de sua formação - buscando responsabilizar o aluno pelas aquisições de seu conhecimento e formação no curso de Pedagogia, pressupondo que venha a fazer opções por percursos de atividades e disciplinas ofertadas, inscrevendo-se em projetos de pesquisa e em atividades formativas, a partir de seus interesses, tendo como suporte a Orientação Acadêmica.

## Considerações finais

As mudanças necessárias aos processos da formação de profissionais da educação em face das complexas transformações sociais, científicas e culturais, considerando a reversão do quadro de exclusão ainda vigente nas instituições escolares brasileiras, evidentemente não depende somente da formação de pedagogos e professores, mas implica no envolvimento dos órgãos oficiais governamentais, da universidade e dos cursos de graduação em Pedagogia, para a superação das problemáticas da educação formal e não formal da maioria da população brasileira.

A produção do conhecimento, tão profícua no desenvolvimento dos projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos nos cursos de graduação em Pedagogia e de Pós-Graduação em Educação, tendem a fortalecer a superação do distanciamento histórico que se mantém entre a universidade e as práticas institucionais educacionais. Os movimentos de pesquisa, intercâmbio e estudos exigem um caminhar na perspectiva da autonomia na produção de concepções, conceitos, novos olhares aos projetos, estudos e iniciativas educacionais, como propuseram Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

Ao divisar as dimensões e significados que são construídos *sobre e no* campo da formação em Pedagogia, constata-se uma demanda que exige um esforço mais significativo e organizado nas faculdades de educação, no sentido de valorizar as produções de conhecimento pedagógico por professores, alunos, escolas e instituições sociais e culturais, propiciando diálogos, interlocução, reflexões e interrelações entre os profissionais que trabalham nas



instituições escolares e não escolares. A reorientação do currículo do curso de Pedagogia está pautada em uma análise consequente do papel intelectual e social dos pedagogos e professores, como agentes pedagógicos, políticos e culturais, para os quais se requisita uma nova qualidade de formação e atuação profissional.

## Notas:

<sup>1</sup> Carmen Regina Oleski Dias e Evelyn Gonçalves da Costa Silva, alunas do quarto ano do curso de Pedagogia da UFPR – ano 2011, voluntárias de Iniciação Científica e bolsistas do projeto Observatório da Educação Superior - MEC-UFPR.

<sup>2</sup> CUNHA, L. A. Universidade temporã. São Paulo: UNESP, 1986.

<sup>3</sup> SAVIANI, D. «A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia». FERREIRA, Naura A. Carapeto (org) Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 1999.

<sup>4</sup> GIROUX, H. Teoria crítica e resistência. Petrópolis: Vozes, 1986.

<sup>5</sup> FREITAS, H. «A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da Educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores». Revista Educação e Sociedade, ano XX, n 66 (dezembro, 1999).

<sup>6</sup> Proposta de formação do Pedagogo - Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. UFPR (1996): p.40

<sup>7</sup> SAVIANI, Dermeval. Do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1991, 10ª ed. (Coleção Educação Contemporânea)

<sup>8</sup> GIROUX, H. Teoria crítica e resistência, Petrópolis, Vozes, 1986.

<sup>9</sup> GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. RJ: Civilização brasileira, 1987.

<sup>10</sup> Proposta do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná. UFPR – Curitiba, 2008: p. 36.

<sup>11</sup> HAGEMEYER, Regina Cely de C. (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, 2006.

<sup>12</sup> ESTRELA, A. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: ESTRELA, A. C. Pedagogia ou ciência da educação? Porto: Porto Editora, 1992.

<sup>13</sup> KÜENZER, A. Z. «As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações». Educar em revista, Dossiê: Educação, cultura e tecnologia, Especial. Editora UFPR (2003), pp. 43-69..

<sup>14</sup> SCHEIBE, L. «Formação e identidade do pedagogo no Brasil». Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A editores, 2003.

<sup>15</sup> GIROUX, H. A. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, Paidós/MEC, 1990.

<sup>16</sup> Proposta do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná. UFPR – Curitiba, 2008.

<sup>17</sup> UFPR, Proposta curricular de 1996.



# A UNIVERSIDADE CATÓLICA HOJE: DESAFIO À SECULARIZAÇÃO E NOVAS PERSPECTIVAS CULTURAIS

**Rosa de Sálvia**

e-mail: rosadesalvia@yahoo.com.br

(Liceo Clássico Quinto Ennio em Taranto, Itália)

**Maria Celi Chaves Vasconcelos**

e-mail: maria.celi@ucp.br

(Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)

## Introdução

O presente estudo analisa o desenvolvimento das Universidades Católicas na contemporaneidade, discutindo as razões que levaram a esta dimensão sistemático-acadêmica da cultura católica, no contexto da segunda metade do século XX. Trata-se de uma investigação histórico-documental, cujo objetivo é demonstrar em que medida ocorreu a consolidação da identidade universitária católica e alguns dos desafios que se fazem presentes para que essa missão possa permanecer perene nos dias atuais<sup>1</sup>.

Os procedimentos metodológicos remetem a uma pesquisa bibliográfica, para a qual foram utilizadas fontes textuais, periódicos e revistas científicas. A relevância da pesquisa está na análise das perspectivas que se impõe a essas instituições de ensino superior, entre elas a de conciliar o projeto cultural e acadêmico relacionado ao contexto sócio-político existente e a especificidade desta obra educativa, que remete a formação humanística cristã. Tal conceito remonta ao ideal clássico de universidade, que tem suas origens na Europa da Idade Média, quando não se podia entender a *Universitas Studiorum* sem a faculdade teológica, que se encontrava em todas as primeiras universidades.

Nascida da Igreja, a universidade era um instituto orgânico, em que se pretendia o cultivo integral das ciências para a formação do homem. Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre o significado e a função específica das universidades católicas no momento histórico atual, no qual elas continuam desempenhando um papel importante no panorama científico internacional e participam ativamente na investigação e no desenvolvimento do saber.

## Universidade e educação católica: antigos e novos cenários

As antigas universidades, que nasceram na Europa da Idade Média, em uma época na qual a religião determinava todos os aspectos dos relacionamentos humanos, foram produto da atuação da Igreja católica na construção de espaços de educação superior, sendo um exemplo disso as universidades das grandes cidades européias, como Paris, Bolonha, Salamanca, Pádua, Oxford, Coimbra, Roma, Cracóvia e Praga.

Sob o ponto de vista institucional, o próprio termo *universitas*, que desde a Idade Média permaneceu invariável até hoje, designava a livre associação de discípulos e mestres (*Universitas magistrorum et scholarium*), que se aplicavam ao estudo das artes liberais, do direito, da teologia e da medicina. Foi à volta de homens que eram teólogos e, ao mesmo tempo, humanistas, que se organizou o ensino superior não só em teologia e em filosofia, mas também na maioria das matérias «profanas», evidenciando o papel da Igreja no âmbito do ensino e da investigação. Como afirma Verger (1995)<sup>2</sup>, o papado favoreceu a consolidação das universidades:

«Apostando abertamente na modernidade institucional e intelectual, em todos os lugares o papado garantiu a autonomia universitária; por meio disto, ele reconhecia para as universidades uma espécie de magistério doutrinal extensivo a toda a cristandade» (VERGER, 1995, p. 23).

A universidade, portanto, nasceu e por muito tempo foi vivida no horizonte do humanismo cristão europeu. A *Universitas studiorum* era guiada pela idéia da existência de uma «totalidade» de conhecimento possível, pois à razão humana era reconhecida a capacidade de alcançar a «verdade», embora de forma provisória. Neste sentido, a universidade nasceu da «confiança» na capacidade da razão de ler e interpretar a realidade, utilizando percursos científicos e disciplinares diferentes. Embora não sempre percebendo a modalidade de uma convergência, se admitia a existência da verdade do mundo, que possibilitava a «conexão» de tudo, antes da análise (infinita e por isso interminável) das partes. Neste horizonte de humanismo cristão, o exercício da razão, desenvolvendo-se com rigor científico, se tornou um percurso intelectual, em que eram colocados os significados que as diferentes metodologias produziam e alcançavam. Na medida em que isso ia acontecendo, a universidade assumiu a fisionomia de um percurso educativo, baseado sobre experiência, ensino e tradição, que caracterizava, de forma geral, a formação profissional.

Com o tempo, as universidades passaram a ser controladas por cidades e estados, que esperavam delas tanto a formação de suas lideranças, quanto a sua contribuição para a elaboração da ideologia nacional e monárquica que acompanhava o surgimento do estado moderno. Nos séculos XVII e XVIII, a perda da autonomia tornou-se característica dessas instituições, nas quais o poder régio impôs suas normas para as condições de inscrição, modalidade

de exames, conteúdos a serem estudados, controlando também os salários dos docentes e financiando a construção dos prédios.

Após a Revolução Francesa, durante a Convenção de 1793, na França foram suprimidas as universidades tradicionais, com o argumento de que elas guardavam valores e práticas reacionárias, como o elitismo, o corporativismo e um forte caráter religioso. No início do século XIX, em lugar delas, sob o domínio de Napoleão, foram criados colégios e escolas profissionalizantes, para oferecer ao Estado os quadros de poder necessários para a nação e controlar sua formação, em conformidade com a nova ordem social.

No século XX, com as teorias sobre o capital humano, a educação começou a ser associada ao desenvolvimento social e econômico. A exigência de formação de mão de obra especializada, dotada das competências necessárias ao desenvolvimento tecnológico e industrial, impôs à universidade uma lógica utilitarista, que tendeu a reduzir a construção do conhecimento à mera produção de saberes em função do mercado do trabalho.

De acordo com Dias Sobrinho (2005, p. 167-168)<sup>3</sup>, se nas décadas de 1960 e de 1970, foi atribuído às universidades um papel central na democratização das sociedades e na diminuição das desigualdades, hoje o que se espera da educação superior têm um sentido essencialmente pragmático e individualista. Neste sentido Pereira (2009)<sup>4</sup> afirma:

«o que se tem hoje é um saber mercantilizado, que rompe com a idéia da cultura-Estado, quer relativamente aos fins educativos, espirituais e históricos nacionais de Humboldt<sup>5</sup>, quer com relação aos fins educativos, técnicos e instrumentais nacionais de Napoleão. Esta situação atual da vinculação do saber com a sociedade instaura uma nova relação - a do saber-provedor com o usuário-consumidor. É um saber produto, uma mercadoria, um investimento, um processo de disputa e valor comercial da informação, ciência e tecnologia, que gera a perda do valor do saber como formador do caráter, da moral, da ética, do espírito reflexivo, do cidadão e da construção da nação» (PEREIRA, 2009, p. 47-48).

Na idade contemporânea, a única idéia de razão ainda reconhecida é aquela de uma «mente humana», considerada um caleidoscópio de infinitos sinais, combináveis entre si, e o saber é apresentado como uma série infinita de significados, porém sem sentido unitário. Por conseqüência, a unificação do saber é encontrada na sua funcionalidade social e na sua utilização pragmático-profissional. A antiga idéia da *universitas studiorum*, considerada como lugar privilegiado da liberdade de pesquisa, foi sendo substituída, na mentalidade corrente, pela idéia de *university*, ou seja, o lugar da transmissão dos saberes, funcional à preparação de massa dos «recursos humanos».

Para enfrentar a competitividade na época da globalização, as universidades oferecem um saber fragmentado e espalhado, reunido em aglomerados disciplinares com função profissionalizante, que não se concebem como saberes, mas se transmitem como códigos operativos. Nasceu o fenômeno que Chauí (2003, p. 7)<sup>6</sup> define como «universidade operacional».

A prevalência desse aspecto profissionalizante da formação universitária tornou-se a imagem da unidade do saber publicamente reconhecível na atual universidade de massa. Daí explica-se a presente orientação da política educacional em nível superior. No Brasil, por exemplo, a orientação do governo federal é de levar escolas técnicas ou expansões das universidades federais com cursos tecnológicos a todas as cidades com potencial para se tornarem pólos regionais.

De acordo com Dias Sobrinho (2005)<sup>7</sup>, as instituições de educação superior, sejam elas criadas e mantidas pelo Estado ou pela iniciativa privada, derivam do seu caráter público uma direta responsabilidade social:

«A educação superior é um patrimônio público na medida em que exerce funções de caráter político e ético, muito mais que uma simples função instrumental de capacitação técnica e treinamento de profissionais para as empresas. (...) Trata-se de dar sentido de bem comum às suas atividades, num mundo em transformação e em crise de valores. A educação superior, por mais que se transforme, não pode ser renuente a seu papel de formação intelectual e moral, ao mesmo tempo que de desenvolvimento material das sociedades, por meio das atividades públicas de construção e promoção de conhecimentos e valores» (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 167).

Sustentar o caráter de bem público da produção técnico-científica e dos serviços universitários, é assinalado também pela Unesco, na sua Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI (art.14).

Diante deste contexto, as instituições católicas vêm-se perante o desafio de conciliar a busca da excelência científica e do progresso social, sem a renúncia aos princípios éticos e religiosos.

### **As instituições católicas de ensino superior no panorama mundial**

Desde a Idade Média, as universidades e as outras instituições católicas<sup>8</sup> de ensino superior desenvolveram-se e espalharam-se nas diversas regiões do mundo, com a finalidade de promover tanto a cultura eclesiástica como a cultura profana, fazendo com que se realize «uma presença, por assim dizer, pública, constante e universal do pensamento cristão», como afirma a Constituição Apostólica *Ex corde Ecclesiae*<sup>9</sup> (1990, 1).

A própria denominação de universidade católica realça a sua dúplice missão: como *universidade*, ela é «uma comunidade acadêmica que, de maneira rigorosa e crítica, contribui para a salvaguarda e o desenvolvimento da dignidade humana e da herança cultural, graças à investigação, ao ensinamento e à oferta dos mais diversos serviços» (ibidem, n. 12). Como *católica*, ela manifesta a sua identidade fundamentada na fé católica, na fidelidade aos ensinamentos e às orientações que são oferecidas pela própria Igreja, garantindo assim «uma presença cristã no mundo universitário, face aos grandes problemas da sociedade e da cultura» (ibidem, n. 13). Com efeito, as instituições católicas de ensino superior se preocupam ainda com as urgências e as ne-

cessidades presentes nos diferentes territórios e, especialmente, em algumas áreas geográficas, desenvolvendo a função de mediadoras no diálogo entre as religiões e as culturas.

Dados atualizados acerca de todas as instituições presentes no mundo encontram-se no *INDEX, Editio 2005 – Universitates et alia Instituta Studiorum Superiorum Ecclesiae Catholicae*, uma publicação realizada pela Congregação para a educação católica. Dos dados publicados resulta que, em 2005, o número total de instituições católicas de ensino superior era de 1.861 (incluindo universidades, faculdades eclesiásticas, seminários, centros de estudos e pesquisa e outros institutos), assim subdivididos: 110 na África, 322 na América do Norte, 25 na América Central, 229 na América do Sul, 611 na Ásia, 545 na Europa e 19 na Oceania.

Na visão eclesiástica, as descobertas científicas e tecnológicas, se por um lado comportam um enorme crescimento econômico e industrial, por outro exigem a necessária procura do *significado*, a fim de garantir que as novas descobertas sejam usadas para o bem autêntico dos indivíduos e da sociedade humana no seu conjunto. Embora seja tarefa de cada universidade procurar tal significado, cabe de modo especial à universidade católica responder a esta exigência, incluindo a dimensão moral, espiritual e religiosa na sua investigação e avaliando as conquistas da ciência e da técnica na perspectiva da totalidade da pessoa humana.

Trata-se de um enorme desafio às instituições católicas retomar de forma positiva a relação entre fé e razão, longamente contestada por muitas correntes da filosofia moderna, que consideravam como critério exclusivo de racionalidade o da demonstrabilidade mediante a experiência sensível. O desafio das universidades católicas à secularização é fazer ciência alargando o conceito de razão e do seu uso, como afirma a filósofa espanhola María Zambrano (1986), «um novo uso mais complexo e delicado, que traga em si mesmo a sua crítica constante, que seja acompanhado pela consciência de sua relatividade» (ZAMBRANO, 1986, p. 79)<sup>10</sup>. Segundo a mesma autora,

«A razão humana deve assimilar em si o movimento, o fluxo próprio da história e, embora isso apareça pouco realizável, adquirir uma estrutura dinâmica em substituição da estrutura estática que ela manteve até agora. Ela deve, em suma, aproximar o intelecto à vida, mas à vida humana na sua total integralidade, coisa esta para que se requiere uma nova e decisiva reforma da inteligência humana ou da razão, que coloque a razão à altura dos tempos e o homem nas condições de compreender a si mesmo» (ZAMBRANO, 1986, p. 79-80)

Por conseguinte, continua a autora (ZAMBRANO, 1986, p. 79-80)<sup>11</sup>, trata-se de reforçar a capacidade de penetração da razão, substituindo o seu absoluto universalismo lógico-demonstrativo, com formas de introdução ao significado, pensadas e vividas, mais respondentes à poliédrica totalidade da experiência, transformando em nova aliança, o antigo conflito entre argumentação e intuição, evidência lógica e experiência emotiva, razões da mente e razões do coração (ibidem, p.80).



A identidade católica, no âmbito universitário, não se limita a uma mera referência ao cristianismo nem à ideologização da fé ou a práticas religiosas, mas, sim, ao desafio de acolher uma concepção de razão assim aberta, acrescentada ao fazer acadêmico, que coincide com uma concepção nova da realidade, em todos os seus atos e conteúdos (CALDERÓN, 2007, p. 297-301)<sup>12</sup>.

Todavia, em grande parte das universidades católicas, hoje, profundamente influenciadas pela secularização, predomina uma atitude difusa entre docentes, estudantes e pessoal administrativo de considerar a fé como algo restrito à sua consciência e ao seu sentimento, estranha, portanto, ao conhecimento e ao trabalho acadêmico. Dessa forma, o trabalho acadêmico encontra-se caracterizado pela crise geral de referências valorativas, pois, às vezes, aparece privo de «sentido» ou acaba por adquirir um sentido impróprio, transformando, por exemplo, a competência em instrumento de poder: o poder acadêmico, desejado e usado como substituto de significado e como antidepressivo.

Por outro lado, na atual sociedade globalizada, em que a visão do mundo está muito mais centrada na função econômica e nas capacidades laborais, a eficiência tornou-se o critério primário, também para as universidades, inclusive as católicas. De acordo com a análise de Botturi (2006)<sup>13</sup>, a reviravolta da tradição humanística da Europa chegou ao término: se ela supunha uma unidade originária do saber (não das suas formas, mas do seu sentido), que ia dividindo-se no nível aplicativo e profissional, hoje, o ponto de partida é a dispersão originária de um saber múltiplice, que pragmaticamente vai unificando-se na sua função de profissionalização socialmente útil. Impõe-se assim um primado do saber prático, ao qual está subordinado o momento da pesquisa científica, ou seja, da elaboração do saber para o saber, da busca da verdade por si mesma. Verifica-se assim um fenômeno comum a todo o ensino superior, ou seja, a tendência das universidades de transformar-se em institutos politécnicos, em que predomina a preocupação com os novos dispositivos de processamento do conhecimento e a transmissão da informação, para corresponder à dinâmica do mercado, em um ciclo cumulativo de inovação-aplicação.

### **Perspectivas de resgate: experiência da razão, crítica cultural, aliança formativa**

Os percursos dos conhecimentos requerem formação, educação e lugares estáveis a esses reservados. Como observa Ornaghi (2008)<sup>14</sup>, entre «sociedade do conhecimento» e universidade existe «um nexos crucial», pois a universidade é um «laboratório de unificação»<sup>15</sup>, é *uni-versitas*, em relação ao *multiversum* dos meios de informação. Com efeito, trata-se de duas ordens de saberes divergentes, que, sem coincidir, todavia não se excluem e, portanto, devem ser hierarquizados de forma consciente e crítica.

As atuais circunstâncias culturais, econômicas e sociais, que afetam profundamente o ensino superior, são fatores essenciais e não secundários da missão que as universidades católicas devem realizar, no desenvolvimento das atividades acadêmicas.

Na interessante leitura da vida universitária apresentada por Botturi<sup>16</sup> (2008)<sup>17</sup>, ao invés de estratégias externas ao cotidiano acadêmico, são retomadas as questões de significado relacionadas com o trabalho universitário. Para que seja realizada, dentro das atividades acadêmicas normais, uma diferente dinâmica científica, didática, cultural e formativa, Botturi considera três fatores, relacionados entre eles.

O primeiro fator é o *exercício da razão*, seja na pesquisa como na didática de qualquer disciplina, para reabrir, por dentro das condições de trabalho, o percurso de um uso não instrumental, mas livre da razão. Na perspectiva do autor, a comunicação didática não se limita à transmissão de noções e de informações, totalmente dependente dos condicionamentos externos, mas torna-se expressão de uma modalidade de ser presente ao próprio trabalho, concebido como relacionamento aberto a demais implicações e como busca de entendimentos com os outros sujeitos envolvidos. Essa postura gera significativas conseqüências de cuidado na didática, de envolvimento na pesquisa, de avaliação da condição dos estudantes e das suas potencialidades. Assim a comunicação didática torna-se uma educação ao «percurso da razão», que escuta, olha, pergunta, julga e um «acompanhamento» nisso. Com efeito, o que torna a pessoa protagonista do seu saber é a educação à capacidade de colocar perguntas; ao contrário, freqüentemente, se possuem muitas informações sem um verdadeiro conhecimento. O fato de perguntar é princípio e condição do saber humano já possuído, e impulsiona a compreender mais. Colocar perguntas implica uma prévia e constitutiva confiança da razão na inteligibilidade da realidade.

Nessa ótica, a universidade é considerada, em primeiro lugar, um âmbito de transmissão do saber, o saber específico que os docentes tornaram próprio por meio do exercício da pesquisa. Para os docentes a tarefa principal é a da pesquisa, no sentido de tensão à descoberta da verdade. O ensino não é distinto da pesquisa, mas transmite o desenvolvimento da pesquisa e interage com ela, pois o saber maturado na pesquisa representa um estímulo para uma melhor eficácia educativa e, por outro lado, um verdadeiro relacionamento com os estudantes estimula ao desenvolvimento a pesquisa.

Como o próprio Botturi (2009)<sup>18</sup> assinala, o interesse sempre novo para a didática nasce nos docentes que procuram verificar um sentido no próprio trabalho. É neste contexto de educação global que se situa também o problema de adquirir uma formação profissional específica. Assim o crescimento humano e profissional representa a contribuição que a vida universitária pode oferecer para alunos e professores.

Visando resgatar o trabalho universitário de sua falta de sentido, o segundo fator, que Botturi (2009)<sup>19</sup> afirma é a elaboração de uma *consciência crítica cultural*. De fato, o esvaziamento relativista e niilista também do saber acadêmico e o seu pragmatismo produziram, paradoxalmente, o efeito de tornar estranho ao ambiente universitário as grandes problemáticas culturais do nosso tempo. As questões antropológicas e éticas atuais (que são também questões públicas e políticas) são escassamente debatidas na academia universitária.

Comprometer-se na análise dos fatores inerentes a tais questões e contribuir para que sejam debatidas as urgentes e graves problemáticas atuais são funções da universidade, suscitando perguntas como: qual o significado que as várias disciplinas assumem no atual contexto cultural? Quais motivações científico-culturais norteiam um projeto de pesquisa? Quais os objetivos formativos de uma disciplina? Etc. Por outro lado, as questões de importante relevo científico tornaram mais evidente a não autosuficiência dos saberes, impulsionando a construção de um método de trabalho interdisciplinar, em que confluem diferentes pontos de vista e métodos de pesquisa, abrindo cada disciplina a um horizonte de significado mais amplo.

Como terceiro fator, depois da experiência da razão e da crítica cultural, Botturi (2009)<sup>20</sup> indica a «aliança entre as gerações» dos docentes e dos estudantes. Ele afirma que a universidade ainda é uma «comunidade de docentes e de estudantes», embora hoje predomine o modelo do relacionamento prestação/fruição. O que pode novamente criar relações significativas entre as gerações é, segundo o autor, compartilhar uma «intenção formativa», como de um bem comum, cuja responsabilidade pertence a ambas as partes. Mas uma formação acontece quando se inicia um processo de transmissão, no sentido de geração de vínculos recíprocos entre sujeitos. Essa dimensão dialógica, no percurso de aquisição de saberes, estabelece uma relação biunívoca e educativa na forma da «comunicação».

Concluindo, como indica Botturi (2009)<sup>21</sup>, as dinâmicas propostas estão relacionadas entre elas, sublinhando, porem, a prioridade da «aliança entre as gerações», pois o que reativa o interesse para o «discurso da razão» é antes de tudo a experiência de um relacionamento significativo. Assim a universidade como instituição científica e da didática contribui cuidando da centralidade da pessoa, considerada na sua identidade e capacidade de relação.

Dessa forma, supõe-se que o fim e a natureza de uma instituição se incluem mutuamente e se definem um pelo outro. Uma mesma reflexão abrange a identidade e a missão da universidade católica, hoje, como termos inseparáveis na teoria e na prática. Se inicialmente, no século XIX, a universidade era considerada essencialmente como o lugar da formação das elites, em vista da influência que estas teriam, em seguida, sobre a sociedade civil, os documentos sucessivos destacaram a função social da universidade, ligada aos desafios que a comunidade colocava: a descoberta da verdade, a formação do homem e não só de profissionais, mas a luta pela justiça social.

No passado a Igreja defendeu o espaço para a iniciativa particular na educação, em defesa da liberdade dos cidadãos para escolherem a forma de educação para os seus filhos, a fim de evitar o monopólio do Estado. Hoje o problema não é tanto o de garantir a existência das universidades católicas, quanto o de promover a sua tarefa de educação integral da pessoa humana, tarefa que aparece mais desafiadora, em face de secularização dominante.

**Notas:**

<sup>1</sup> A partir de 1988, com o advento da nova Constituição Federal brasileira, o ensino promovido pela iniciativa privada deixa de ser concessão ou delegação do poder público, conforme expressa claramente o artigo 209, que o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as condições de cumprimento das normas gerais da educação nacional e de autorização e avaliação de qualidade pelo poder público. Também o artigo 1º- IV, e o artigo 170 - IV e seu parágrafo único contemplam os princípios da livre iniciativa e da livre concorrência, fundamentais para garantir a diversidade do sistema e sua conseqüente melhoria da qualidade. Além disso, pela liberdade de associação, consagrada no art. 5º, inciso XVII, da Constituição Federal, podem-se constituir várias formas de pessoas jurídicas de direito privado previstas no Código Civil. O poder público deve evitar interferências ilegítimas na gestão das instituições particulares, na composição de seus conselhos e demais órgãos colegiados, na designação de dirigentes ou na liberdade de elaborar e executar os projetos pedagógicos. Cf. FRAUCHES, Celso da Costa. A livre iniciativa e reforma universitária brasileira. In: IV Colóquio Internacional sobre gestão universitária na América do Sul. Florianópolis, dez. 2004, p.11. Disponível em <http://www.inpeau.ufsc.br/ivcoloquio/anais/a8.htm>

<sup>2</sup> VERGER, Jacques; CHARLE, Christophe. História das Universidades. São Paulo: Unesp, 1995, p. 23-35.

<sup>3</sup> DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 28, jan/abr 2005. p.164-173.

<sup>4</sup> PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A universidade da modernidade nos tempos atuais. In: Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), Sorocaba, v. 14, n. 1, mar. 2009. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid)

<sup>5</sup> Na Alemanha, Wilhelm von Humboldt projetou a reforma para a Universidade de Berlim (1808), que baseava-se na independência do Estado: a comunidade científica devia estar ao serviço da verdade, livre das questões da nacionalidade e orientada na busca da unidade do saber.

<sup>6</sup> CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, set/dez. 2003. p. 5-15.

Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413)

<sup>7</sup> DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 28, jan/abr 2005. p. 167.

<sup>8</sup> Sob o ponto de vista jurídico, a expressão «universidade católica» indica a vinculação com a Igreja católica, mediante instituição ou aprovação da Santa Sé, de uma Conferência Episcopal ou por um bispo diocesano. A criação concreta pode ser iniciativa de institutos religiosos ou pessoas eclesiais ou leigas. Da orientação para as universidades e faculdades católicas tratam os seguintes documentos: Constituição Apostólica *Deus scientiarum Dominus* (24-05-1931); Decreto do Concílio Vaticano II *Gravissimum educationis*; *Normae quaedam* da Congregação Romana para a Educação católica (20-05-1969); Código de Direito Canônico (cân. 807-814); Constituição Apostólica *Ex corde Ecclesiae* (1990).

<sup>9</sup> A Constituição Apostólica *Ex corde Ecclesiae*, ECE, (1990) é um documento pontifício de caráter normativo, dirigido especialmente aos responsáveis das universidades católicas e às instituições católicas de estudos superiores.

<sup>10</sup> ZAMBRANO, María. La reforma del entendimiento. In: Senderos, Barcelona: Anthropos, 1986, p. 79-80. Apud FERRUCCI, Carlo. *Le ragioni dell'altro. Arte e filosofia in Maria Zambrano*. Dédalo: Bari, 1995, p. 21-22.

<sup>11</sup> Idem.

<sup>12</sup> CALDERÓN, Juan Louvier. Transmisión de valores y desarrollo integral de la persona. In: *Evangeli-zación de la cultura hoy. Colección Quinta Conferencia, Analisis 3*. Bogotá: Secretaría General CELAM, 2007, p.297-301.

<sup>13</sup> BOTTURI Francesco. *C'era una volta la ragione... e l' università?* Palestra para o XXVII Meeting de Rimini, Rimini (Itália), 21/08/2006. Disponível em [http://www.universitas-university.org/...UU/C\\_era-una-voltaRagione.doc](http://www.universitas-university.org/...UU/C_era-una-voltaRagione.doc)

<sup>14</sup> Lorenzo Ornaghi, Società della conoscenza, università e democrazia. Relação apresentada no Convegno «Europa e Americhe insieme per uno sviluppo integrale e solidale», Roma, 01/03/2008. Disponível em [www.zenit.org/article-13672?l=italian](http://www.zenit.org/article-13672?l=italian).

<sup>15</sup> Lorenzo Ornaghi, Società della conoscenza, università e democrazia. Relação apresentada no Convegno «Europa e Americhe insieme per uno sviluppo integrale e solidale», Roma, 01/03/2008. Disponível em [www.zenit.org/article-13672?l=italian](http://www.zenit.org/article-13672?l=italian)

<sup>16</sup> Professor ordinário de Filosofia Moral na Universidade do Sagrado Coração de Milão.

<sup>17</sup> BOTTURI Francesco. Unità della persona e unità del sapere. Palestra para o VII Incontro Nazionale dei docenti universitari, Napoli, 19-20/04/2009. Disponível em [http://www.universitas-university.org/.../Botturi\\_UnitaPersonaSapere\\_Napoli\\_190408.doc](http://www.universitas-university.org/.../Botturi_UnitaPersonaSapere_Napoli_190408.doc)

<sup>18</sup> Idem.

<sup>19</sup> Ibidem.

<sup>20</sup> Idem.

<sup>21</sup> Idem.



ESPAÑA  
PORTUGAL

## Historiografía de la educación superior en Iberoamérica







## DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS DISCIPLINAS À INTERDISCIPLINARIDADE: UM DIÁLOGO COM CHERVEL, GOODSON E LIBÂNEO

**Mirtes Rose Andrade de Moura Mariani**

e-mail: [mirtes.mariani@hotmail.com](mailto:mirtes.mariani@hotmail.com)

**Elton Lopes da Silva**

e-mail: [elton.lopes@hotmail.com](mailto:elton.lopes@hotmail.com)

**Ernaldo Francisco dos Santos**

e-mail: [ernald@ig.com.br](mailto:ernald@ig.com.br)

(UNESP, Marília-SP, Brasil)

É certo que a noção sobre a origem do termo *disciplina* permaneça, ao longo de nossos dias, imprecisa na Educação Básica e, de igual modo, passível de influências de várias áreas do saber. Não menos certo, porém, é o fato de que até o fim do século XIX esse vocábulo esteve voltado à conduta e à repressão de comportamentos incompatíveis com a ordem estabelecida.

É neste sentido que Chervel<sup>1</sup> salienta acerca da necessidade de percebermos a conexão entre *disciplina* e o sintagma *disciplina escolar*. Tal aproximação se manifesta, segundo o pesquisador, à medida que ambos mantiveram sempre o mesmo foco, a saber, «repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem».

A preocupação do autor encaminha-se à busca de uma matriz na qual repousa o momento em que a disciplina se transforma em *disciplina*. Defende a ideia de que essa matriz passa a ser visível quando se analisa a História dos conteúdos.

Chervel<sup>2</sup> é pioneiro em reforçar a tese de que a escola constitui o lugar em que a própria história da disciplina se revela. Há, conforme o autor, estreita ligação entre escola e o caminhar da disciplina.

Entretanto, esse caminho sempre foi marcado por definições vagas, imprecisas e despojadas de especificidade. A princípio, o vocábulo passa a significar uma «matéria de ensino suscetível de servir de exercício intelectual»<sup>3</sup>. Em seguida, sobretudo, após a Primeira Guerra Mundial, o termo é usado no sentido de ‘matéria de ensino’, fora de qualquer referência às exigências da formação de espírito.

Apesar das modificações históricas, econômicas e sociais, o termo *disciplina* ficou marcado por conceitos dispersos, até ganhar uma dimensão, presente nos nossos dias, isto é, tudo o que possa indicar as diferentes matérias de ensino.

Fortalece-se, porém, a razão de ser a escola o ambiente propício a fim de pensar o processo de construção da disciplina. Esta assume, em qualquer campo em que se encontre, um modo de disciplinar o espírito, que quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento.

Chervel valoriza o processo de construção da disciplina escolar, entendendo tal processo como «fruto de um diálogo secular entre os mestres e os alunos (...) código que duas gerações, lentamente, minuciosamente, elaboraram em conjunto para permitir a uma delas transmitir à outra uma cultura determinada»<sup>4</sup>.

Outrossim, acreditamos que um dos objetivos da escola seja a criação das disciplinas escolares, sem, contudo, abandonar o poder de influenciar o saber erudito. A Educação Básica ensina, sob esse nome, um sistema, ou melhor, uma combinação de conceitos mais ou menos encadeados entre si. Todavia, há resultados da análise histórica que impedem definitivamente que se considere essa matéria como uma vulgarização científica.

É o que se verifica no ensino da gramática. Contrariamente ao que se divulga, a «teoria» gramatical ensinada na escola não é a expressão das ciências ditas ou «presumidas» de referência, mas que ela foi historicamente criada pela própria escola, na escola e para a escola<sup>5</sup>.

É fundamental, também, defender a ideia de que o papel da escola não se limita ao exercício das disciplinas escolares. A educação dada e recebida nos estabelecimentos escolares na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio é, à imagem das finalidades correspondentes, um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados<sup>6</sup>.

O papel da disciplina é amplo e se impõe ao colocar conteúdos harmonizados com as finalidades previstas e com os resultados de aprendizagem esperados. Ou seja, para Chervel<sup>7</sup>, a função da disciplina consiste, entre outras, em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa.

Semelhantemente, a finalidade da escola se confronta com a própria história do ensino e o estudo desta depende em parte da história das disciplinas. A instituição escolar combina finalidades que a sintetizam como espaço de função educativa e de ensino «as disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo podendo estar a serviço de uma finalidade educativa»<sup>8</sup>.

O resultado desse processo é o vasto conjunto cultural amplamente original que ela (a escola) secretou ao longo de decênios ou séculos. Esse conjunto funciona como uma mediação posta a serviço da juventude escolar em sua lenta progressão em direção à cultura da sociedade global.

No seu esforço de processo cultural das jovens gerações, a sociedade entrega-lhes uma linguagem de acesso cuja funcionalidade é, em seu princípio, puramente transitória. Mas essa linguagem adquire imediatamente sua autonomia, tornando-se um objeto cultural em si e, apesar de certo descrédito, o qual se deve ao fato de sua origem escolar, ela consegue contudo se infiltrar sub-repticiamente na cultura da sociedade global<sup>9</sup>.

Neste sentido, destacam-se dois aspectos. De um lado, os novos objetivos impostos pela conjuntura política ou pela renovação do sistema educacional tornam-se objetos de declarações claras e circunstanciais. De outro, cada docente é forçado a se lançar por sua própria conta em caminhos ainda não trilhados, ou a experimentar as soluções que lhe são aconselhadas<sup>10</sup>.

É o que se percebe ao analisar formas de ensino. As formas mesmo de ensino ortográfico gramatical tal como ele era praticado por volta de 1880 seriam altamente impensáveis; memorização e recitação de páginas de gramática antes mesmo que elas fossem explicadas; intermináveis análises gramaticais, «conjugações» escritas que não deixavam de lado nenhuma das formas do verbo, ditados pouco compreensíveis, corrigidos pela soletração sistemática de todas as palavras, sem nenhum comentário: nem os alunos, nem os mestres suportariam mais obrigações tão entediadas<sup>11</sup>.

Todas as disciplinas, ou quase todas, devem, pois, apresentarem-se como *corpus* de conhecimento, providos de lógica interna, articulados em torno de alguns temas específicos, organizados em planos sucessivos claramente distintos e desembocando em algumas ideias simples e claras, ou em todo caso encarregadas de esclarecer a solução de problemas mais complexos<sup>12</sup>.

O que há, pois, de fundamental a acrescentar é o fato de que Chervel<sup>13</sup> teve o mérito de eleger parâmetros a fim de esclarecer o processo de disciplina no interior da instituição escolar. Um diz respeito à História do currículo, visto que ela busca compreender o que acontece no passado de (re) construção de uma disciplina na instituição escolar. Outro está na distinção entre dois fins, a saber, entre «finalidade real» e «finalidade de objetivo». Tais aspectos são úteis, segundo o autor, para que se entenda o que de fato ocorre no processo de (re) construção de uma disciplina no interior do ambiente escolar.

Outro autor relevante na compreensão da construção das disciplinas em ambiente escolar é Goodson. Para ele, as disciplinas como ciências, surgem para explicar o cotidiano e «(...) as experiências dos alunos sobre natureza, ambiente familiar, vida e ocupações do dia a dia... a ciência das coisas comuns, dava, na prática, bons resultados com os alunos»<sup>14</sup>.

Goodson acredita que as disciplinas escolares passam por uma sequência de estágios: da marginalidade com um *status* inferior no currículo, passam para um estágio utilitário e finalmente alcançam uma definição como disciplina, que se configuraria a partir de um conjunto exato e rigoroso de conhecimentos.

Nesse vértice de pensamento, algo significativo a essa pesquisa apontado por Goodson é que uma disciplina no currículo, no «caminho de sua legitimação, segue uma lógica processual que vai de uma necessidade inicial mais pedagógica e utilitária para uma tradição mais acadêmica. Surgiu assim, uma Ciência ligada à elite universitária, o conceito de ciência laboratorial pura». Nesse sentido, Goodson, afirma que tal ciência «estava em harmonia com a ordem social, ou seja, a disciplina mudou de um ensino prático para um ensino mais acadêmico»<sup>15</sup>.

Ao analisar a evolução da disciplina ciências no currículo escolar, Layton<sup>16</sup> define três estágios: no primeiro deles, a disciplina ainda intrusa, conquista lugar no horário escolar e justifica sua presença por sua utilidade. Nesse momento, os alunos são atraídos para a disciplina por ela estabelecer relações com questões do interesse deles. No segundo, já surge uma tradição de trabalhos acadêmicos e um conjunto de especialistas treinados. Os alunos agora são atraídos pelo *status* acadêmico. A seleção e a organização de seus conteúdos são mais influenciadas por uma lógica interna. E no último, os professores já constituem um quadro profissional com regras e valores estabelecidos. Os conteúdos selecionados para a disciplina advêm, em grande parte dos acadêmicos da área. Os alunos na Educação Básica, começam a iniciar-se em uma tradição e aproximar-se, portanto, da passividade.

Dessa forma, Goodson<sup>17</sup> acredita que as disciplinas não são entidades monolíticas, mas sim constantemente mutáveis resultantes de amálgamas de subgrupos e tradições, que dentro da própria disciplina, influenciam, mudam fronteiras e prioridades. Outra realidade a se considerar é que a consolidação de uma disciplina no currículo segue o caminho de uma tradição pedagógica utilitária para uma tradição mais acadêmica. Por fim, o autor ressalta que as disciplinas escolares envolvem conflitos e lutas por *status*, espaços, recursos e interesses.

Não obstante, para Goodson<sup>18</sup> a comunidade disciplinar não é um grupo homogêneo, mas um movimento social que se desenvolve nos períodos em que se intensificam o conflito e discussão sobre currículo. Assim, as escolas de Educação Básica nos seus diferentes seguimentos, tanto refletem, como se afastam das definições do currículo oficial.

Assim, para Goodson<sup>19</sup> a estruturação do ensino em disciplinas representa simultaneamente, uma fragmentação e uma internalização das lutas pela estatização da educação.

Chervel<sup>20</sup> e Goodson<sup>21</sup> sistematizam, finalmente, a tese de que a História do Currículo não se limita apenas à história do pensamento curricular, mas também à própria história da disciplina escolar.

Isto posto, encontramos ocasião para apresentar o objeto de nossa pesquisa, a saber, analisar criticamente o pensamento de Chevel<sup>22</sup>, Goodson<sup>23</sup> e Libâneo<sup>24</sup>, a fim de encontrar elementos teóricos que nos respondam à se-

guinte indagação: a partir de quais referenciais estão sendo construídas as disciplinas escolares na Educação Básica? Para isso, levantamos a hipótese de que as disciplinas escolares são construídas a partir de matrizes padronizadas, formadas historicamente, servindo a interesses isolados e dominantes economicamente e, por isso, não atendem as necessidades reais dos alunos dos nossos dias, com conteúdos transversais e integração interdisciplinar.

Sem pretender esgotar a temática, esperamos, enfim, que esta pesquisa possa contribuir para com os novos estudos sobre o processo de construção da disciplina escolar na Educação Básica e caminhamos em direção da interdisciplinaridade, pois acreditamos ser um possível caminho para romper com esse processo histórico de submissão das disciplinas escolares ao mundo produtivo e econômico.

Nesse sentido, Libâneo<sup>25</sup> sustenta que uma atitude necessária para que esse processo ocorra na prática de ensino e de aprendizagem é a mudança de uma ideia e de uma escola pluridisciplinar para uma escola e uma prática interdisciplinar. O autor explica, contudo, que atitudes e práticas interdisciplinares, não são incompatíveis com a organização do currículo por disciplinas escolares que têm por base as disciplinas científicas, porque não há prática interdisciplinar sem a especialização disciplinar.

Algo que merece ter destaque nesse trabalho é a afirmação de Libâneo<sup>26</sup> de que o vício principal do currículo por disciplinas é a redução do ensino à exposição oral dos conteúdos factuais e ao material informativo do livro didático. Na prática, isso implica em não considerar o processo de investigação, os modos de pensar a que as disciplinas recorrem e a funcionalidade desses conteúdos para a vida prática cotidiana.

Portanto, uma atitude interdisciplinar, para além da eliminação das barreiras entre as disciplinas propõe a superação das barreiras entre as pessoas, de modo que os profissionais da escola de Educação Básica nos seus diferentes seguimentos, busquem alternativas para se conhecerem mais e melhor, troquem experiências e conhecimentos entre si, tenham humildade diante da limitação do próprio saber, envolvam-se e comprometam-se em projetos comuns, modifiquem seus hábitos já estabelecidos em relação à busca do conhecimento, perguntando, duvidado, dialogando consigo mesmos<sup>27</sup>.

A atitude interdisciplinar é ainda apresentada por Libâneo<sup>28</sup> como um modo de proceder intelectualmente, de uma prática de um trabalho científico, profissional, de construção coletiva do conhecimento. Para o autor, a construção coletiva do projeto pedagógico e as práticas de organização e gestão da escola é uma maneira de efetivar a atitude interdisciplinar.

Dessa maneira, esse processo se inicia com a integração dos professores, das várias disciplinas e especialistas num sistema de atitudes e valores que garanta a unidade do trabalho educativo e se viabiliza por um sistema de organização e gestão negociado.

Especificamente em relação a prática curricular, Libâneo<sup>29</sup> aponta diferentes formas de viabilizar o processo: reunir disciplinas cujos conteúdos permitem tratamento pedagógico-didático interdisciplinar formular temas geradores, após levantamento de características da realidade local e da identificação de problemas mais significativos para o grupo de alunos, de forma que possibilitem a compreensão mais globalizante dessa realidade por meio da contribuição de várias disciplinas; desenvolver práticas de ensino não convencionais que ajudem os alunos a aprender a pensar, a ter maior flexibilidade de raciocínio, a ver as coisas nas suas relações; em cada disciplina, orientar o estudo de um assunto para abordá-lo em todos os seus aspectos, ligações, relações internas e externas, e fazer a ligação com os problemas sociais e cotidianos.

Destarte, o diálogo com esses autores sustentam e apontam um caminho transversal na construção das disciplinas que rompe com o paradigma que o atrela ao *status quo* e aos interesses daqueles que as constroem. A interdisciplinaridade surge como uma proposta de construção coletiva do conhecimento e envolve toda a comunidade da Educação Básica em um processo que garante autonomia no pensar e o diálogo entre os diferentes saberes.

**Notas:**

<sup>1</sup> CHERVEL, A. «Histórias das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa». *Teoria e Educação*. Porto Alegre, Panonica, n. 2, (1990), 178.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid., 179

<sup>4</sup> Ibid., 222

<sup>5</sup> Ibid., 181

<sup>6</sup> Ibid., 182

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid., 188

<sup>9</sup> Ibid., 200

<sup>10</sup> Ibid., 192

<sup>11</sup> Ibid., 199

<sup>12</sup> Ibid., 203

<sup>13</sup> CHERVEL, A. op. cit.

<sup>14</sup> GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. 114.

<sup>15</sup> Ibid., 61

<sup>16</sup> Citado por GOODSON, I. F. op. cit.

<sup>17</sup> GOODSON, I. F. op. cit.

<sup>18</sup> Ibid.

<sup>19</sup> GOODSON, I. F. op. cit.

<sup>20</sup> CHERVEL, A. op. cit.

<sup>21</sup> GOODSON, I. F. op. cit.

<sup>22</sup> CHERVEL, A. op. cit.

<sup>23</sup> GOODSON, I. F. op. cit.

<sup>24</sup> LIBÂNEO, J. C. *Adeus Professor, Adeus Professora? Novas Exigências Educacionais e Profissão Docente*. São Paulo: Cortez, 1998.

<sup>25</sup> Ibid.

<sup>26</sup> Ibid.

<sup>27</sup> FAZENDA, 1994 citada por LIBÂNEO, J. C. op. cit.

<sup>28</sup> LIBÂNEO, J. C. op. cit.

<sup>29</sup> Ibid.





# HISTÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO NO IFRJ (EX-ETFQ): ANÁLISE CRÍTICA A LUZ DOS CONCEITOS DE ARTICULAÇÃO E PROPOSIÇÃO DE LATOUR

**Teresa Braga Branquinho**

**Roseantony Rodrigues Bouhid**

e-mail: roseantony.bouhid@ifrj.edu.br

**Wagner Francisco Marinho da Silva**

(Instituto Federal de Rio de Janeiro. Brasil)

## Introdução

A rede federal de educação vem passando nos últimos anos intensas transformações principalmente em função da rápida expansão da sua área geográfica de atuação e do aumento no número de cursos oferecidos. Em lugar dos antigos CEFETS (Centro Federal de Educação Tecnológica) foram criados os IFETS (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia)<sup>1</sup>. De acordo com a Lei 11.892: «os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi (...)»<sup>2</sup> que tem, entre outros objetivos, ministrar cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia.

Os IFETS vêm se apresentando como importante estratégia para ampliação da oferta de vagas na educação pública brasileira em consonância com os objetivos da política do governo federal de aumento do desenvolvimento socioeconômico. O objetivo dessa pesquisa é contribuir para as discussões sobre a origem do ensino superior tecnológico no Brasil a partir dos conceitos de articulação e proposição de Latour. Qual o sentido dessa educação a nível político e social? O que a diferencia e a aproxima do ensino superior das universidades? No cenário nacional a educação superior tecnológica vem se destacando? Foi realizado um estudo sobre o histórico da educação superior tecnológica no país, seus objetivos, metas e buscou-se elucidar o processo de implantação dos cursos superiores de tecnologia nos IFETS, em particular no IFRJ. Foram levantados os projetos pedagógicos e institucionais do IFRJ para que pudessem ser contrastados com o histórico levantado a fim de ser realizada uma reflexão acerca do processo, bem como

dos objetivos, riscos e potenciais à luz do conceito de referência circulante, articulação e proposição de Bruno Latour (2001)<sup>3</sup>.

## Educação profissional

A história oficial da educação profissional no país iniciou-se no início do século XX, em 23 de setembro de 1909, o Decreto 7.566, criou, inicialmente em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove «Escolas de Aprendizes Artífices», destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito<sup>4</sup>. O então presidente Nilo Peçanha buscava um ensino não formal que se destinasse a ensinar ofícios para os pobres e desafortunados. Os ofícios seriam destinados às camadas sociais menos abastadas (GARCIA, 2000)<sup>5</sup>.

Em 1927, o Projeto de Fidélis Reis<sup>6</sup> tornou obrigatória a oferta de ensino profissional no Brasil e, a partir da década de 1930, houve um período de grande expansão de escolas industriais e da criação de novas especialidades nas escolas já existentes.

O Decreto 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. Em 1945 foi criado o CTQI – Curso Técnico de Química Industrial nas dependências da Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro) no Rio de Janeiro.

As escolas técnicas federais foram criadas em 1959, a partir das escolas industriais e técnicas ganhando autonomia de gestão e de didática. O cenário foi de grande expansão da indústria e as escolas profissionais visam a formação de mão-de-obra especializada. Neste contexto foi criada a ETFQ – Escola Técnica Federal de Química que funcionou durante aproximadamente quatro décadas nas dependências da ETN – Escola Técnica Nacional (atual CEFET Celso Suckow da Fonseca – RJ).

Em 1978, com a Lei nº 6.545, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETS. O objetivo era formar engenheiros de operação e tecnólogos. As escolas técnicas não poderiam oferecer nível superior e o novo modelo integrava verticalmente os níveis de ensino médio, superior e de pós-graduação, mantendo estreita relação com o setor produtivo de diversos campos formando profissionais, atuando na educação continuada e na realização de pesquisas aplicadas<sup>7</sup>, com oferta de ensino superior tecnológico diferenciado dos já aplicados (NEVES, 2003, p.32)<sup>8</sup>. O decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997<sup>9</sup> determina os níveis compreendidos pela educação profissional no artigo 3º:

«I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhos, independentes de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico».

A criação de uma unidade descentralizada em Nilópolis em 1994 aumentou o número de cursos e matrículas, o que acarretou, em muitos funcionários e professores, a preocupação com a manutenção da qualidade do ensino. Profissionais, oriundos da unidade Rio de Janeiro, foram transferidos para a nova unidade a fim de implantar ambientes e rotinas de trabalho similares às já desenvolvidas. Tendo sua atuação reforçada na região da Baixada Fluminense a partir da unidade de Nilópolis, o CEFET-Química/ RJ transferiu sua sede para aquela cidade em 1999 e, posteriormente, passou a denominar-se CEFET-Química/ Nilópolis, transformando a antiga sede em unidade descentralizada.

A existência da ETFQ foi marcante, mesmo com as posteriores mudanças para CEFET-Química, CEFET-Química de Nilópolis e IFRJ, ainda é chamado pelos funcionários, professores e população em geral como «Federal de Química» ou como «Escola Técnica de Química». Apesar da mudança na estrutura e na nomenclatura, a ETFQ ainda existe na essência como um ente do IFRJ, em muitas situações de decisão influencia os rumos e decisões do coletivo.

As unidades se ampliaram e o primeiro curso superior aprovado foi o de Tecnologia em Processos Industriais (denominado CST em Processos Químicos), na Unidade Rio de Janeiro e o Curso Superior de Tecnologia em Produção Cultural, na Unidade Nilópolis em 2003. A história dos Tecnólogos está associada à história coletiva dos IFETS, CEFETS, ETS de onde foram originados, como entidades atuantes nos ambientes da educação profissional.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ - foi criado de acordo com a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mediante a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis (CEFET Química de Nilópolis-RJ). Encontram-se no projeto pedagógico institucional (PPI) do IFRJ<sup>10</sup> elaborado em 2009, as propostas governamentais para a educação profissional:

«tanto em aspectos quantitativos quanto qualitativos, vêm sendo concebidas de modo a contemplar os anseios e necessidades da sociedade civil e do empresariado, visando ao alcance de níveis mais elevados de desenvolvimento econômico e justiça social» (PPI-IFRJ, 2009).

O IFRJ é constituído atualmente por doze *campi*: Rio de Janeiro, Nilópolis. Duque de Caxias, Arraial do Cabo, Paracambi, Pinheiral ( Nilo Peça-

na), Engenheiro Paulo de Frontin, Realengo, São Gonçalo, Volta Redonda, Mesquita e pelo *campus* da Reitoria. Esse instituto oferece cursos de nível técnico, superior de tecnologia, de pós-graduação *lato e stricto sensu* e na modalidade EJA, além de atividades de pesquisa e extensão<sup>11</sup>.

## Cursos Superiores de Tecnologia (CST)

Os primeiros cursos superiores de ensino tecnológico surgiram em São Paulo na rede pública federal e na rede particular de ensino na década de 1960 e 70 com o objetivo de treinar mão de obra especializada para o mercado de trabalho regional<sup>12</sup> (CNE/CES,2001). Nesse período, a formação profissional era caracterizada por treinar pessoal para a produção em série e padronizada. A habilitação de tecnólogo se situava entre o ensino médio e o diploma de nível superior<sup>13</sup>.

O desenvolvimento do capitalismo na segunda metade do século XX e a política de globalização econômica reorganizou as formas de trabalho, requerendo formação especializada de técnicos para a aplicação de tecnologias complexas que se desenvolviam rapidamente. Para atender a um mercado exigente foi preciso começar a competir a nível internacional, o que direcionou os meios de produção e as relações de trabalho, bem como o sistema educacional, a política e a economia do país. Observa-se que os interesses econômicos prevaleceram no crescimento da oferta de vagas para o ensino superior tecnológico que apresenta características utilitaristas na raiz da história da sua criação (COLOSSI ET AL, 2001)<sup>14</sup>. Esses cursos apresentaram boa receptividade por parte dos alunos e pelo mercado de trabalho. Segundo Santos Filho e Segenreich(1980 apud NEVES, 2003, p. 31), em 1977 havia 46 cursos implementados em 22 universidades, em três escolas e em dois centros de tecnologia, em 1978 já havia 131 cursos funcionando. Em 1979, com a mudança do governo houve a descontinuidade do projeto.

Os cursos superiores de ensino tecnológico continuaram a se desenvolver principalmente na rede particular, que apresenta o maior crescimento em número de matrículas nessa modalidade<sup>15</sup> com o objetivo de fomentar a ampliação de cursos e vagas para a transformação desses centros de ensino em universidades, optando por cursos de curta duração, sem vinculá-los necessariamente ao mercado de trabalho e à carga tecnológica adequada.

A situação descrita pode ser explicada pela incompatibilidade que esse nível de ensino apresentava com as universidades públicas que apresentam como papel a formação da elite intelectual e científica da sociedade, com pouca interação com o setor produtivo e, também, devido à hierarquia dos títulos obtidos nas universidades<sup>16</sup>, diferenciados e superiores a esse nível de ensino (NEVES, 2003, p.32). Segundo Silva<sup>17</sup> (2000, p.2), é possível afirmar que a universidade brasileira se constituiu historicamente a partir da idéia de universidade das elites dominantes e de modelos importados de outras cul-

turas. A realidade nacional não foi base para a construção da identidade da universidade no país e, segundo a autora, *essa afirmativa têm se mostrado válida ainda hoje*. Essa afirmativa pode ser contestada ao se focar na própria sociedade que influencia e forma a universidade, esses atores, são por sua vez influenciados por modelos importados, propagandas, políticas públicas, ambientes e pela própria universidade. A universidade não é passiva, ela conduz a sociedade que também é ativa nesse jogo. Dessa forma a dicotomia sujeito/objeto não existe, pois não há apenas dois lados e sim muitas proposições articuladas. Toda educação não é igual, pois não é formada pelos mesmos atores, pelas mesmas proposições.

A partir da década de 1990 a formação do tecnólogo passou à estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas. A LDBN<sup>18</sup> trata a educação profissional como integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia.

As universidades apresentam-se como instituições sociais em que o ensino, a pesquisa e a extensão são proposições que se articulam. Caracterizam-se pela estabilidade, durabilidade e por serem concebidas a partir de normas e valores da própria sociedade que formam (COLOSSI ET AL, 2001, p.51). Destina-se «à qualificação profissional, à promoção do desenvolvimento político, econômico, social e cultural» (NEVES,2003).

No artigo 52 da LDBN encontram-se descrições das características das universidades:

«As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral».

Segundo resultados do senso do ensino superior de 2010 realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais (INEP), no IFRJ, de 427 docentes ativos, 352 apresentam título de mestrado ou doutorado e 401 trabalham em regime integral. Esses números superam os índices esperados para a universidade, como exposto na LDBN.

Os Cursos Superiores de Tecnologia conduzem à aplicação, desenvolvimento, pesquisa aplicada e inovação tecnológica, à gestão de processos de produção de bens e serviços e ao desenvolvimento de capacidade empreendedora, além de intensa sintonia com o mundo do trabalho, essas características aproximam essa modalidade de ensino da graduação segundo os pareceristas do conselho nacional de educação (CNE/CES, 2001). Percebe-se que a interação entre pesquisa aplicada, ensino e extensão comunitária e tecnológica vem se consolidando nas instituições públicas de ensino

superior como meta alcançada pelo plano nacional de extensão do período de 1999-2001<sup>19</sup>.

Pode-se afirmar que

«o ensino, a pesquisa e a extensão devem se constituir como uma tríade integrada e indissociável na formação de técnicos, tecnólogos, graduados e profissionais pós-graduados, voltados para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do país e para a transformação da sociedade» (PPI/IFRJ,2009,p.39).

Dessa forma favorece-se

«a articulação do Instituto com empresas, sindicatos, movimentos sociais, organizações não governamentais, outras instituições de ensino e pesquisa. A relação do conhecimento com o mundo do trabalho representa condição indispensável para um ensino de qualidade, levando a uma constante reflexão e intervenção na realidade atual. Essa relação oportuniza o rompimento da dicotomia entre o saber e o saber fazer, objetivando uma formação mais significativa» (idem).

O conceito de referência circulante aplicado nesse contexto pode demonstrar que na realidade nunca houve a dicotomia entre o saber e o saber fazer, visto a existência relativa da realidade, que depende dos elementos que se juntam nas associações e que posteriormente podem ser substituídos para uma nova realidade ser configurada. A diferença entre o saber e o saber fazer está nas proposições que não foram articuladas ainda. Os saberes são híbridos de natureza e cultura, não havendo portanto, hierarquia entre eles.

Destarte, pelo entendimento dos idealizadores do PPI do IFRJ, no currículo dos diferentes cursos de ensino superior do IFRJ, as metodologias do trabalho docente devem se voltar «para a reflexão crítica, a participação efetiva, a execução de projetos e eventos de cunho científico e cultural, sempre com vistas à formação de perfis profissionais de competência» (ibidem, p.44). Essa orientação pode implicar no entendimento de que a pesquisa e a extensão no instituto pesquisado devem ser aliadas do ensino para a formação de um profissional completo para atender ao mercado de trabalho, o que não é um fim em si mesmo.

A análise do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>20</sup> elaborado pela equipe do ministério da educação em 2007 elucidou que a educação superior nas instituições federais do Brasil está no foco da política adotada pelo governo federal que vem ampliando através de investimentos em programas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)<sup>21</sup> Dentre os princípios que norteiam a educação superior no país percebe-se o interesse em ampliar vagas mantendo-se a qualidade do ensino e possibilitando a inclusão social através do acesso à educação em todas as regiões do país, inclusive nas mais remotas promovendo

«o desenvolvimento econômico e social, fazendo da educação superior, seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja como peça

imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e da formação da Nação» (BRASIL/MEC, 2007, p.25)

A educação profissional e tecnológica permite a articulação entre educação, território<sup>22</sup> e desenvolvimento e vem sendo ampliada passando de 140 unidades de ensino em 2002<sup>23</sup> para 352 unidades em 2011 (BRASIL, 2007)<sup>24</sup> reafirmando-se como política pública no campo dos processos decisórios e na intermediação dos interesses de diferentes grupos (SETEC/MEC, 2010)<sup>25</sup>. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEI) tem como missão institucional ofertar educação profissional no nível médio, superior, na pós-graduação e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) apoiando o ensino, a pesquisa e a extensão e na relação entre educação e ciência, deve se consolidar como um «centro de excelência na oferta do ensino de ciências, voltado à investigação empírica» (BRASIL, p.33). O documento expõe que a articulação

«do ensino de ciências naturais, humanidades (inclusive filosofia e sociologia) e educação profissional e tecnológica – o que deve contemplar o estudo das formas de organização da produção – pode repor, em novas bases, o debate sobre a politécnica, no horizonte da superação da oposição entre o propedêutico e o profissionalizante».

Os cursos superiores de tecnologia são estratégicos na fronteira de expansão da educação superior e para o projeto desenvolvimentista do governo federal. Destinados aos que buscam formação profissional e para o trabalho. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia<sup>26</sup> no artigo 1º coloca os objetivos da educação profissional de nível tecnológico, que deverá ser articulada

«às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias».

O artigo 2º designa os cursos de educação profissional de nível tecnológico como cursos superiores de tecnologia com características especiais e no 2º e no 3º artigos reafirmam a necessidade da articulação entre cidadãos, sociedade, educação, ciência, tecnologia, currículo, competências e o mercado de trabalho<sup>27</sup> como critérios para o planejamento e para a organização dos CST. No artigo 6º parágrafo 1º trata da organização curricular que compreenderá «(...)as competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, incluindo os fundamentos científicos e humanísticos necessários ao desempenho profissional do graduado em tecnologia».

## **Cursos Superiores de Tecnologia no IFRJ**

Ao todo o Instituto pesquisado oferece 15 cursos de graduação nas modalidades de bacharelado, licenciatura e curso superior de tecnologia se configurando como uma instituição que oferece ensino superior de médio porte<sup>28</sup>.



**Figura: Cursos de Graduação oferecidos em 2009 no IFRJ, oferta de vagas em 2009 e relação candidato/vaga no mesmo ano**

Curso de Graduação	Ato autorizativo	Data de início	de	Relação candidato/vaga	Vagas em 2009
Campus Rio de Janeiro (Maracanã)					
Tecnologia em Gestão Ambiental	Resolução CD n° 18 de 18/09/2008	09/02/2009		4,58	60
Tecnologia em Processos Químicos	Resolução CD n° 2 de 12/11/2002	24/03/2003		6,13	60
Campus Nilópolis					
Tecnologia em Gestão da Produção Industrial	Resolução CD n° 9 de 01/09/2005	01/09/2006		2,58	80
Tecnologia em Produção Cultural	Resolução CD n° 1 de 12/11/2002	24/03/2003		3,28	80
Tecnologia em Química de Produtos Naturais	Resolução CD n° 9 de 05/09/2003	15/03/2004		1,98	80

Os Cursos Superiores de Tecnologia não são os que apresentam maior relação candidato/vaga, mas pode-se atribuir ao pouco tempo de criação dos cursos, à localização geográfica dos *campi* ou ao preconceito em relação ao Tecnólogo e a preferência aos diplomas consagradas nas academias.

### Considerações finais

No cenário nacional, o ensino tecnológico vem crescendo e criando seu espaço na pesquisa, no ensino e na extensão em articulação com o mercado de trabalho. A história do Tecnólogo é remetida à história das escolas técnicas, dos CEFETs e do ensino profissionalizante, com atores humanos e não humanos, tais como políticas públicas, mercado de trabalho, preconceitos, pareceristas do governo, decretos e leis, empresas, economia mundial, docentes e discentes influenciando a medida que os entes são adicionados e substituídos nessa história pesquisada.

Os institutos federais são importante instrumento para a política adotada pelo governo federal, ao aumentar a oferta de vagas no ensino superior reforçando a idéia de que o aumento de mão de obra especializada e detentora de conhecimentos em ciência e tecnologia são fundamentais para a integração e para o desenvolvimento da nação.

A experiência do IFRJ em oferecer cursos superiores de tecnologia é muito recente e vem acompanhada de toda a tradição do ensino técnico que aparece como um ente importante no ideário de gestores, professores, funcionários, políticos e discentes que buscam formação nesse campo do conhecimento.

Através dos levantamentos realizados no decorrer dessa pesquisa novas questões foram formuladas. Os cursos superiores de tecnologia teriam surgido apenas para suprir a necessidade da articulação entre ensino e mercado de trabalho? Seria uma ameaça às universidades ou parceira e complementar? Qual o papel do ensino tecnológico no país, a quem serve e qual o desenvolvimento que está sendo alcançado?

## Referências bibliográficas

- BRASIL/MEC, Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>
- COLOSSI, N., CONSENTINO, A., QUEIROZ, E. G. Mudanças no Contexto do Ensino Superior no Brasil. Rev. FAE, Curitiba, v.4, n.1, p.49-58, jan./abr. 2001.
- GARCIA, S. R. O. O Fio da História: A Gênese da formação profissional no Brasil. 23ª Reunião da ANPED, GT 11. Caxambú, M.G., 2000. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/23/trabtit1.htm#gt9>
- LATOUR, B. A Esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. Bauru, SP: EDUSC, 2001.
- LATOUR, B. Jamais Fomos Modernos: ensaio de antropologia simétrica. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Editora 34, 2ª edição, São Paulo, 2009.
- NEVES, C. E. B. Diversificação do sistema de educação terciária: um desafio para o Brasil, Tempo Social – USP, v.15, n.1, p.21-44, maio de 2003
- SETEC/MEC, Concepção e diretrizes dos Institutos Federais, 2010. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12503&Itemid=841](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841)
- SILVA, M. G. Universidade e Sociedade: Cenário da Extensão Universitária? 23ª Reunião da ANPED, GT 11. Caxambú, M.G., 2000. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/23/trabtit1.htm#gt9>

## Notas:

<sup>1</sup> O Cefet Celso Suckow da Fonseca (RJ), o Cefet-MG e a UTFPR não se transformaram em institutos federais.

<sup>2</sup> Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

<sup>3</sup> LATOUR, B. A Esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

<sup>4</sup> Disponível em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)

<sup>5</sup> GARCIA, S. R. O. O Fio da História: A Gênese da formação profissional no Brasil. 23ª Reunião da ANPED, GT 11. Caxambú, M.G., 2000. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/23/trabtit1.htm#gt9>

<sup>6</sup> Em 1922 o deputado federal de Minas Gerais, Fidelis Reis, colocou um projeto de lei que tornava a educação profissional obrigatória no Brasil.

<sup>7</sup> O Decreto Federal Nº 2406/97 de 27 de novembro de 1997 regulamenta a Lei Federal nº 8.948/94 trata dos Centros de Educação Tecnológica.

<sup>8</sup> NEVES, C. E. B. Diversificação do sistema de educação terciária: um desafio para o Brasil, Tempo Social – USP, v.15, n.1, p.21-44, maio de 2003

<sup>9</sup> Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

<sup>10</sup> Disponível em <http://www.ifrj.edu.br/instituicao/concepcao>.

<sup>11</sup> Informações disponíveis na página do IFRJ <http://www.ifrj.edu.br/>

<sup>12</sup> Em 1973, foram aprovados pelo CFE os seguintes cursos: formação de tecnólogos mecânicos de nível superior; formação de tecnólogos de nível superior em processamento de dados; formação de tecnólogos em análise química industrial. Em 1974, foram criados mais dez cursos em tecnologia: curtumes e tanantes, engenharia têxtil, saneamento, telecomunicações, tecnologia de alimentos-laticínios, programação econômica e planejamento administrativo; na área de saúde (saneamento ambiental, ortóptica e fonoaudiologia); e na área de agricultura (cooperativismo e industrialização de açúcar de cana).

<sup>13</sup> O amparo legal foi obtido na Lei da Reforma Universitária de 1968, artigo 18 e no artigo 23, parágrafo 10 “serão organizados cursos profissionais de curta duração destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior” (cf. Brasil/MEC/DAU, 1977) e respaldados pela Lei 4024/61

<sup>14</sup> COLOSSI, N., CONSENTINO, A., QUEIROZ, E. G. Mudanças no Contexto do Ensino Superior no Brasil. Rev. FAE, Curitiba, v.4, n.1, p.49-58, jan./abr. 2001.

<sup>15</sup> Dados obtidos do censo da educação superior/Mec/Inep/Deep, disponível em [http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo\\_tecnico2009.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf)

<sup>16</sup> Bacharelado, Licenciatura, Mestrado e Doutorado.

<sup>17</sup> SILVA, M. G. Universidade e Sociedade: Cenário da Extensão Universitária? 23ª Reunião da ANPED, GT 11. Caxambú, M.G., 2000. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/23/trabtit1.htm#gt9>

<sup>18</sup> Lei 9.394/96

<sup>19</sup> Disponível em [www.mec.gov.br/Sesu/planonaex.shtm](http://www.mec.gov.br/Sesu/planonaex.shtm)

<sup>20</sup> Plano de desenvolvimento da educação, disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>

<sup>21</sup> Sua finalidade é expandir o número de vagas de ingresso e reduzir as taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação. O objetivo é melhorar os indicadores, aumentar o

número de matrículas na graduação e aumentar o número de estudantes de camadas sociais de menor renda na universidade pública.

<sup>22</sup> A rede possui unidades em todas as mesorregiões do país.

<sup>23</sup> A rede federal de educação profissional e tecnológica foi criada em 1909 pelo presidente Nilo Peçanha que buscava um ensino não formal que se destinasse à ensinar ofícios para os pobres e desafortunados, contava com 140 unidades federais em 2002.

<sup>24</sup> BRASIL/MEC, Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>

<sup>25</sup> SETEC/MEC, Concepção e diretrizes dos Institutos Federais, 2010. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12503&Itemid=841](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841)

<sup>26</sup> Resolução do CNE/CP (Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno) nº 3, de 18/12/2002 do Presidente do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto nas alíneas “b” e “d” do Artigo 7º, na alínea “c” do § 1º e na alínea “c” do § 2º do Artigo 9º da Lei 4.024/61, na redação dada pela Lei Federal 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos Artigos 8º, § 1º, 9º, Inciso VII e § 1º, 39 a 57 da Lei 9.394, de 20 de novembro de 1996 (LDBEN), nos Decretos 2.208, de 17 de abril de 1997, e 3.860, de 9 de julho de 2001, e com fundamento no Parecer CNE/CES 436/2001 e no Parecer CNE/CP 29/2002, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em 12 de dezembro de 2002.

<sup>27</sup> Disponível em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/resol\\_cne3.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/resol_cne3.pdf)

<sup>28</sup> O INEP considerou que para classificar as instituições de ensino superior quanto ao número de matrículas, poderia ser de pequeno (até 1.000 matrículas), de médio (de 1.001 até 10.000 matrículas) ou de grande porte (acima de 10.000 matrículas).



# ASPECTOS HISTÓRICOS E CURRICULARES DA FORMAÇÃO SUPERIOR EM TURISMO: IDENTIDADE, FUNÇÃO SOCIAL E QUALIDADE COMO EIXO DE SUSTENTAÇÃO

Ana Lúzia Magalhães Carneiro

e-mail: luziacarneiro@uol.com.br

(Centro Universitário São Camilo de São Paulo, Brasil)

## Introdução

Em muitas publicações e pesquisas existentes no Brasil sobre o ensino superior, é recorrente encontrar a afirmação de que a universidade está em crise, que os tempos mudaram, as universidades insistem em permanecer enclausuradas em seus próprios muros, desvinculando-se cada vez mais da vida cotidiana. O pesquisador português Boaventura de Souza Santos (2004) observou que essa crise vem se arrastando desde finais dos anos de 1960, acompanhando as mudanças que a globalização, o neoliberalismo e as inovações tecnológicas trouxeram.

No Brasil, falar em ensino superior, e principalmente, no ensino superior desenvolvido nas universidades públicas, sempre foi sinônimo de elitização, de seleção dos melhores, de alguns privilegiados, ainda que tal premissa na atualidade não possa ser considerada tão assertiva assim, considerando-se o crescimento de ofertas de vagas no ensino superior privado.

A ênfase na profissionalização faz parte do mosaico que compõe a trajetória da educação superior no Brasil que privilegiou o setor privado em detrimento da educação pública de qualidade, não exigindo de suas universidades participação na construção de um projeto nacional<sup>1</sup> voltado para a implementação de alternativas de inclusão, criando em seu lugar um profundo descompasso com as reais carências científicas, intelectuais, culturais, sociais, políticas e econômicas de parte da sociedade brasileira, excluída de condições mais dignas de vida.

A aprovação do primeiro currículo do curso superior de Turismo ocorreu em janeiro de 1971, como resultado de um processo de implantação de um curso técnico na área, iniciado em 1968, e em meio aos debates e propostas que culminaram na Reforma Universitária que se pautou quase que

exclusivamente na definição e estruturação dos currículos das diferentes áreas de formação e em suas respectivas cargas horárias, estabelecendo o currículo mínimo e complementar de cada área.

Somente em meados dos anos de 1980 novas carreiras vieram reforçar as mudanças que foram iniciadas a partir da institucionalização dos cursos superiores de Turismo, principalmente em instituições privadas – algumas delas derivadas da área de atuação do próprio Turismo, como Hotelaria, Gastronomia, Lazer e Eventos. Outras se originaram no campo da informatização e da comunicação e foram ganhando força, como as áreas de Ciências da Computação, *Design*, Moda etc. Outra mudança que ganhou força no sistema privado de ensino foi o crescimento da oferta de cursos de Tecnologia, muitos deles associados às novas profissões e às necessidades das instituições em diminuir gastos, seja por meio da oferta de cursos mais curtos, com menor nível de investimentos, seja pela diminuição da evasão de alunos, devido ao menor tempo de duração.

Portanto, dentro da academia, entendida como um dos principais *locus* de produção do conhecimento científico, muitas vezes, a estruturação curricular se apresenta em contradição com as características técnicas da carreira, reforçadas por uma concepção educacional centrada na satisfação dos interesses de um sistema produtivo e mercantil altamente excludente.

Nesse sentido, para que o Turismo, como uma área do conhecimento possa contribuir para a construção de um projeto nacional junto às universidades públicas e privadas tendo a inclusão social como pressuposto, é preciso que entre a formação de nível técnico e a formação em nível superior, essas contradições sejam explicitadas e trabalhadas pelos intelectuais, professores e especialistas responsáveis pelo escopo teórico e epistemológico dessa recente área, que luta para criar uma tradição<sup>2</sup> dentro do seleto rol de cursos na academia. É preciso que essa tradição não se dê somente dentro das condições de mercantilização, globalização e internacionalização que vêm passando as universidades brasileiras, cedendo espaço à construção de um projeto neoliberal e não de um projeto nacional, como explicitado anteriormente.

Partindo do contexto aludido, este artigo se constitui como um desdobramento de minha tese de doutorado<sup>3</sup> e está dividido em duas partes, assim estruturadas: 1. *Um breve histórico da organização curricular do Turismo* e 2. *Identidade, função social e qualidade: eixo central da formação superior em Turismo*. A primeira parte adentra na história da constituição curricular ao longo dos anos e apresenta os resultados da análise realizada a partir das matrizes curriculares e ementas de disciplinas de cursos superiores de Turismo de dez Instituições de Ensino Superior (IES) do estado de São Paulo, selecionadas conforme os resultados de avaliação de qualidade dos sistemas público e privado instituídos no país. Na segunda e última parte, são apresentados alguns subsídios para a concepção de matrizes curriculares que possam contribuir para a formação de profissionais que tenham como foco o desenvolvimento

turístico direcionado para a realização de transformações sociais, políticas e econômicas.

## Um breve histórico da organização curricular do Turismo

Ao adentrar no campo da organização curricular dos cursos de Turismo é preciso retomar o momento histórico em que passou a ser oferecido como um curso superior, com o objetivo de visualizar as mudanças ocorridas em um intervalo de mais de trinta anos de história na formação dos profissionais de turismo. Essa demonstração tem sua relevância por tratar-se de currículos que certamente influenciaram a institucionalização da área, servindo de exemplos e modelos para outras instituições, inclusive de outros estados brasileiros.

A institucionalização do Turismo como curso de graduação se deu em meio ao enfoque de profissionalização que o ensino superior estava adquirindo na década de 1970. Isto acentuou os aspectos contraditórios que acompanham alguns dos discursos e dos fundamentos epistemológicos que subsidiaram a formação do profissional em Turismo.

Algumas áreas do conhecimento desenvolvidas nas matrizes curriculares das três primeiras Instituições de Ensino Superior (IES) de São Paulo, sendo duas privadas e uma pública, em 1975, como História, Geografia, Teorias e Técnicas de Turismo, Planejamento, Administração, Marketing, Finanças, Comunicação, Idiomas, Agenciamento e Transportes, Economia, Matemática, Estatística, Legislação, Métodos e Técnicas de Pesquisa, Psicologia e Estágio, eram consideradas essenciais na formação de um profissional de Turismo e assim permaneceu já que são disciplinas que continuaram a ser oferecidas. Isso denota a característica multidisciplinar e multifacetada dessa formação, fomentando uma polêmica que coloca essa multidisciplinaridade para uns, como fragmentação do conhecimento e para outros como um curso que forma em tudo e nada ao mesmo tempo, porque não há aprofundamento suficiente destas diversas áreas dentro do período mínimo de formação.

Essa polêmica está longe de ser resolvida e está presente não só nos cursos de Turismo, como em quase todos os cursos derivados dessa área como Hotelaria, Gastronomia, Lazer e Eventos. Em muitos cursos de Tecnologia, a resolução dessa polêmica se deu com a eliminação de disciplinas consideradas gerais ou de humanas, como Sociologia, Filosofia, Ética, História da Cultura, entre outras. O problema não está no oferecimento ou não de determinadas disciplinas, mas na ausência de um debate transparente e mais aprofundado entre dirigentes, coordenações, professores e estudantes sobre a configuração e embasamento de um determinado curso, impedindo que a universidade exerça sua autonomia, cumprindo seu papel de questionadora de modelos e padrões estabelecidos pelo mercado, pelo estado ou mesmo pela sociedade civil.



Outro aspecto que pode ser considerado nessa polêmica é se o oferecimento das disciplinas citadas consegue dar conta da complexidade dos relacionamentos sociais, culturais, políticos e econômicos da contemporaneidade em que o turismo está inserido ou mesmo se é apenas por meio de conteúdos distribuídos de forma disciplinar que tais objetivos serão alcançados. É preciso ter clareza de que a discussão sobre o oferecimento ou não de determinadas disciplinas se atém, muitas vezes, a princípios utilitaristas, de mera adaptação à concorrência entre as IES que estão tentando sobreviver em meio a uma conjuntura de alta competição do setor privado educacional.

Em muitas situações de mudanças curriculares, o processo pode ser exemplificado mais ou menos assim: o aluno formado é contratado por determinada empresa que, logo passa a julgar sua formação, demonstrando descontentamento pelo fato de esse formando trazer conhecimentos teóricos que não condizem com as mudanças do trabalho no dia-a-dia. A empresa, então, deixa claro para esse formando que ele não foi preparado para o que, de fato, ocorre no mundo do trabalho. Este formando, ao se ver perdido diante de algumas circunstâncias profissionais (entre realizar aquilo que aprendeu como forma correta de ação ou aquilo que a empresa considera como correto), passa a acreditar que sua formação não foi adequada, que teve muita teoria e pouca prática e passa a reproduzir o que o mercado solicita, criticando sua formação e, quando é incentivado a avaliar seu curso, dando indicações sobre o que deve ser mudado, passa a reproduzir o discurso da empresa.

Esse simples exemplo remete as reflexões ora apresentadas para um aspecto que Jean-Claude Forquin (1993, p.18) chamou atenção em seu trabalho sobre Escola e cultura, quando afirma que

«À concepção da cultura como acumulação e cristalização de toda a experiência humana, à concepção da educação como recepção das novas gerações no interior do mundo «sempre já velho», tradição ativa e transmissão de uma herança, a consciência moderna opõe sua experiência e sua exigência histórica da mudança. Que o mundo muda sem cessar: eis aí certamente uma velha banalidade. Mas para aqueles que analisam o mundo atual, alguma coisa de radicalmente nova surgiu, alguma coisa mudou na própria mudança: é a rapidez e a aceleração perpétua de seu ritmo, e é também o fato de que ela se tenha tornado um valor enquanto tal, e talvez o valor supremo, o próprio princípio da avaliação de todas as coisas».

Essa reflexão explícita o impacto que as mudanças, ou melhor, a velocidade das mudanças da sociedade contemporânea exerce sobre a cultura educacional, e consegue traduzir parte das dificuldades enfrentadas, especificamente pelo ensino superior no Brasil, configurando-se como mais um fenômeno que se interpõe na organização curricular dos cursos. Isso é particularmente verdade na área do Turismo, que tem seu crescimento como atividade econômica totalmente entrelaçada com a velocidade das transformações técnicas e de informação características da globalização.

Voltando o olhar para as três primeiras matrizes curriculares do curso, observa-se que aparece a disciplina de Teoria e Técnica do Turismo distribuída em três ou quatro semestres, deixando entender que é a disciplina responsável por abordar a conceituação, o surgimento e desenvolvimento, a importância, os pensadores e suas reflexões sobre a complexidade do fenômeno turístico, ao mesmo tempo em que sugere uma entrada para atividades mais técnicas da área como a operação em agências e operadoras.

De 1971 a 2008, passaram-se 37 anos de grandes transformações em termos econômicos, sociais, políticos e culturais no Brasil e no mundo. Em relação ao desenvolvimento do turismo, de acordo com o World Travel and Tourism Council (WTTC), o PIB (Produto Interno Bruto) do setor de turismo no Brasil foi estimado em US\$ 17,4 bilhões em 2004, gerando 2,55% dos empregos e atraindo 8,13% dos investimentos, enquanto que, no mundo, o turismo movimentou quase US\$1,3 trilhão em 2004, empregando aproximadamente 76 milhões de pessoas, e deve crescer a uma taxa média anual de 3,2% até 2016 (Jornal da UNICAMP, Ano XXI, nº 355, Campinas, 22 de abril de 2007).

No campo educacional, também houve mudanças com a implementação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 9.394/96 que exigiu o estabelecimento de Diretrizes Curriculares<sup>4</sup> para os cursos superiores, com a eliminação do currículo mínimo e currículo pleno e com uma proposta de maior flexibilização no sistema educacional brasileiro. Intensificou-se a ampliação da oferta de vagas no ensino superior, devido ao crescimento de IES privadas, principalmente nos últimos 10 anos, sem, no entanto, promover projetos nacionais embasados na perspectiva de elevar as condições de inclusão social no Brasil.

Nesse panorama, apesar de os cursos de Turismo terem apresentado um grande crescimento em um curto prazo de tempo<sup>5</sup>, pode-se verificar que é uma área mais sensível às oscilações da conjuntura econômica, além de estar construindo uma tradição em termos de formação acadêmica. A existência ou permanência dos cursos de Turismo está intimamente ligada aos interesses das IES privadas, que ao primeiro sinal de queda na procura pela área tendem a fechar ou a fazer reestruturações curriculares para baratear o curso, diminuindo sua carga horária, alterando as atividades externas e de laboratórios, modificando o quadro de docentes, eliminando as horas dedicadas à pesquisa, entre outras ações.

O crescimento vertiginoso dos cursos superiores refletiu em parte, as mudanças que estavam ocorrendo na economia brasileira, em que o turismo como uma das áreas do setor de serviços passou a receber maiores investimentos, atraindo mais envolvimento dos setores políticos, mais qualificação para a mão-de-obra, mais flexibilidade das universidades para acompanharem as mudanças impostas pela globalização da economia.

Nesses 37 anos, entre as primeiras matrizes curriculares do curso e as estruturas atuais, o turismo se apresenta como um fenômeno social e cultural complexo, «multifacetado e particularmente ligado a muitos outros elementos sociais e culturais nas sociedades contemporâneas» (URRY, 1996, p.181), como uma atividade produtiva inserida em um sistema capitalista globalizado, concentrador, excludente, que transforma cada ação do ser humano em uma ação de consumo, constituindo o *homo consumericus*, aludido por Gilles Lipovetsky (2004, p.86), quando atribui ao turismo uma força intrinsecamente ligada ao consumo de paisagens, de história, de patrimônio, de espetáculos, de lazer, adjetivando-o como turismo de memória.

É dentro desse grau de complexidade que se pretende olhar para o desenho curricular configurado para os cursos de Turismo em algumas universidades de São Paulo, em um movimento de ir e vir no intervalo de tempo entre sua criação e a atualidade. Um período curto, porém intenso em termos de impactos e transformações sociais.

No sentido de cumprir com os conteúdos específicos, indicados nas Diretrizes Curriculares da área, foi possível perceber nas matrizes oferecidas pelas dez universidades pesquisadas, até o primeiro semestre de 2008, uma maior diversidade na nomenclatura de disciplinas de fundamentação conceitual e técnica do Turismo em relação ao que era oferecido na década de 1970, ao mesmo tempo em que os cursos oferecem poucas disciplinas como Turismo Rural, Turismo de Aventura, Receptivo Turístico e Laboratório de Turismo, que poderiam diferenciar os cursos conforme as necessidades de cidades como São Paulo-capital, Piracicaba, Campinas, Lorena, Bauru e São Bernardo do Campo.

Ao analisar todas as ementas das disciplinas de fundamentação conceitual e epistemológica do Turismo das dez universidades do Estado de São Paulo, constatou-se poucas indicações da relação do turismo com questões sociais como a desigualdade social e os problemas da exclusão social, destacando-se apenas os textos de três ementas que apontam, de forma geral, para essa relação.

Pode-se dizer que faltou, e ainda falta, nesses anos em que o Turismo vem se constituindo como um campo de saber, o entendimento do conceito de currículo como uma opção historicamente constituída, dentro de um determinado contexto político com suas especificidades sociais, culturais e educacionais, ou seja, como afirma J.G Sacristan (1998, p.17-18), com «valores e pressupostos que é preciso decifrar».

Outro aspecto que merece ser destacado nesse estudo curricular dos cursos superiores de Turismo é a propositura de um perfil profissional a ser formado pelas universidades, percebendo-se certa padronização e uma ênfase na preparação prática para o mercado de trabalho, para atuação em agências, hotéis, gastronomia, lazer, eventos e transportes. Expressões relacionadas à

sustentabilidade, responsabilidade social e ética aparecem em cinco cursos dos dez estudados.

Nos textos das IES sobre o perfil profissional, todos se propõem a formar para o planejamento e gestão do turismo, com exceção de uma universidade, que é clara e direta ao informar que «o curso é voltado a estimular a visão de negócios e o empreendedorismo, formando profissionais plenamente capacitados a atuar nas principais empresas de Turismo e Negócios do Entretenimento».

Infelizmente, para a maioria das IES que oferecem o curso, esse debate entre a formação para o mercado de trabalho ou para o planejamento se tornou a base principal para muitos processos de elaboração e reestruturação curricular da área, desprezando-se, dessa forma, a possibilidade de romper com a velha dicotomia entre o saber e o fazer. Esse debate desconsidera a força do turismo como uma forte atividade econômica e suas consequências políticas, sociais, culturais e a responsabilidade social e ética do profissional em quaisquer campos de atuação; desconsidera, ainda, a concepção sugerida pela Organização Mundial do Turismo (OMT), de que o turismo também pode ser um fator importante para a diminuição das desigualdades sociais.

### **Identidade, função social e qualidade: eixo central da formação superior em Turismo**

A partir do contexto histórico relatado e dos estudos curriculares realizados, acredita-se que os cursos superiores de Turismo precisam encontrar sua identidade e sua função social em relação ao local em que estiverem inseridos, iniciando essa busca não apenas pela caracterização da região – como cumprimento de uma exigência legal, para constar no projeto pedagógico – e sim como uma premissa *sine qua non* para construção da tradição e da consolidação de um curso superior inserido em um projeto mais amplo do que o simples fornecimento de mão-de-obra qualificada para uma determinada área profissional.

A construção dessa identidade, entendida dialeticamente a partir do movimento entre essência e aparência, está atrelada ao conhecimento e apropriação da trajetória histórica, da tradição construída ao longo de sua história e da explicitação dos aspectos contraditórios que compõem a formação do profissional em Turismo, como por exemplo, os debates sobre a existência ou não de uma ciência do Turismo, sobre o Turismo como área de conhecimento, campo de estudo ou como disciplina, entre outros.

Quando se fala em função social dos cursos superiores de Turismo deve-se ter clareza sobre sua inserção na função social da IES em primeira instância, e essa discussão não pode passar despercebida na formação profissional de estudantes de quaisquer áreas, seja do ensino superior público

ou privado, o que em si já é um grande tema gerador de polêmicas, posicionamentos ideológicos apaixonados e críticas ferozes de todas as partes.

Em um artigo intitulado «Reflexões sobre o Conceito e a Função da Universidade Pública», Franklin Leopoldo e Silva (2001) dá um panorama interessante sobre a pressão exercida sobre a universidade pública para que acompanhe a agilidade e a flexibilidade das IES privadas, demonstrando por meio de um breve histórico a origem dessas pressões e em que patamar o debate sobre a função social das universidades se encontra atualmente.

Entretanto, como o ensino superior privado no Brasil existe sob a forma de concessão pública, permanece uma pressão, ainda que de forma muito tênue, para que a universidade não se esqueça que possui uma função social que deve ser implementada por meio das ações integradas entre ensino, pesquisa e extensão.

Os cursos superiores de Turismo que queiram assumir e cumprir sua função social, possibilitando a concretização de uma formação voltada para concepções de inclusão, precisam enfrentar os discursos sobre a formação voltada para o mercado de trabalho, para a necessidade de formar profissionais flexíveis e adaptáveis às necessidades desse mercado, entre outros.

Esse enfrentamento pode ocorrer por diversos caminhos, sendo essencial que o projeto do curso explicita seu posicionamento político e pedagógico diante desses discursos, mantendo-se aberto para questionamentos e para posições contrárias à postura adotada sem, entretanto, perder sua identidade – como um dos eixos de sustentação para uma formação pessoal estritamente relacionada à função social da área e do profissional.

A qualidade dos cursos superiores de Turismo é um conceito discutível e precisa ser evidenciado, explicitado e embasado ideologicamente. É necessário evidenciar, esclarecer as bases que fundamentam esse conceito. Segundo Rios (2003) é preciso tirá-lo do campo da neutralidade e contextualizá-lo historicamente em meio às relações sociais construídas por sujeitos históricos.

Isto posto, considera-se imprescindível explicitar as bases que fundamentam o conceito de qualidade abordado em um curso de Turismo que, em conjunto com a construção de sua identidade e de sua função social, possam se constituir em um tripé de sustentação para a estruturação curricular da área, propondo-se interferir no processo de desenvolvimento econômico, social e político de seu país, por meio da formação de profissionais voltados à inclusão social das comunidades e sociedades em que estiverem inseridos.

A qualidade da formação profissional em Turismo, como um dos elementos desse tripé de sustentação, não pode ser entendida apenas do ponto de vista técnico e funcional, para não correr o risco de cair na vala comum da retórica sobre qualidade como um fator de competitividade e adaptabilidade ao mercado, adotada em quase todos os discursos educacionais do ensino superior.

Na tentativa de se contrapor a esse tipo de entendimento sobre a qualidade no ensino superior, especificamente no que se refere à qualidade de formação profissional em Turismo, se faz necessário, por mais redundante que possa parecer, encontrar uma adjetivação que diferencie o entendimento de qualidade, conforme esclarecido por Rios (2003). A adjetivação que mais se relaciona com a proposta ora defendida refere-se à «qualidade social». O termo «social» como complemento do conceito de qualidade implica na definição do lugar de fala, ou seja, a partir de que pressupostos filosóficos a idéia de qualidade está colocada.

A qualidade social traduzida em uma ética que tenha fundamento nos valores como tolerância, solidariedade, igualdade, inclusão social, sustentabilidade socioambiental e democratização das relações de ensino, deve transparecer na estruturação e na implementação do currículo dos cursos de Turismo, seja em meio à fundamentação epistemológica do projeto político pedagógico, seja nas indicações de conteúdos, de conhecimentos e saberes que aparecem no ementário, nos planos de ensino dos professores, seja na atuação diária de cada professor e na atuação ativa de estudantes e comunidades nas quais e para as quais os cursos devem existir.

Como indicações e posicionamentos diante das discussões realizadas, ressalta-se o fato de que o Turismo precisa se assumir como um campo de estudo dentro do ensino superior, integrado com várias outras áreas das ciências, explicitando sua importância econômica, política, social e cultural para a sociedade e, principalmente, para a construção de projetos nacionais que interfiram no rumo de desenvolvimento do país.

Dessa forma, chegou-se aos conceitos de identidade, função social e qualidade social como um tripé de sustentação curricular de um curso interessado em contribuir para a formação de profissionais que tenham como foco sua realização pessoal atrelada à realização social.

## Referências bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*, São Paulo, Perspectiva, 2004.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional nº 9394/96**. Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação em Turismo**. Brasília, 2003.
- CELESTE FILHO, Macioniro. **A institucionalização do turismo como curso universitário (décadas de 1960 e 1970)**. São Paulo, 2002. (Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Educação: História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

- CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** São Paulo, Cortez, 1998.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- JACOB, Rita de Cássia Gomes. **Avaliação Institucional e indicadores de qualidade nos cursos superiores.** Florianópolis, UFSC, 2003. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina.
- LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos.** São Paulo, Barcarolla, 2004.
- MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade.** São Paulo, Paulus, 1997.
- MOESCH, Marutschka. **A produção do saber turístico.** São Paulo, Contexto, 2002.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DEL TURISMO. **Turismo Y atenuación de la pobreza.** Madrid, OMT, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Código Mundial de Ética do Turismo.** Santiago do Chile, 1999. Disponível no site [http://www.projetu.com.br/codigo\\_mundial.htm](http://www.projetu.com.br/codigo_mundial.htm) (Acesso em Jun./2008)
- RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo, Cortez, 2003.
- SACRISTÁN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** São Paulo, Cortez, 2004. Disponível no site [www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecxi.pdf](http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecxi.pdf) (Acesso em Mar./2008)
- SILVA, Franklin Leopoldo e. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, 2001. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php). (Acesso em nov./ 2011).
- SCHULZE, Thiago Rodrigues. **A ética e a estética como princípios norteadores da aprendizagem em um curso de turismo.** São Paulo, 2006. (Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

## Notas:

<sup>1</sup> Boaventura de Souza Santos (2004), em seu livro *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*, apresenta uma discussão interessante acerca do papel das universidades para a construção de um projeto de país ou de um projeto nacional reinventado para um contexto de globalização e de ações de inclusão social. Esse projeto nacional não se refere aos projetos nacionalistas das décadas de 1950 e 1960, mas a «uma necessidade de inventar um cosmolitismo crítico num contexto de globalização neoliberal agressiva e excludente», de forma que a universidade se assuma como um bem público onde «as reformas nacionais da universidade pública devem refletir um projecto de país centrado em escolhas políticas que qualifiquem a inserção do país em contextos de produção e de distribuição de conhecimentos cada vez mais transnacionalizados e cada vez mais polarizados entre processos contraditórios de transnacionalização, a globalização neoliberal e a globalização contra-hegemônica. Este projecto de país tem de resultar de um amplo contrato político e social desdobrado em vários contratos sectoriais, sendo um deles o contrato educacional e, dentro dele, o contrato da universidade como bem público». Disponível em [www.ces.uc.pt/bss/documentos/auiversidadedosecxi.pdf](http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auiversidadedosecxi.pdf)

<sup>2</sup> Para se tratar de certa tradição nos cursos superiores do Turismo, primeiro se deve reconhecê-lo como um campo do conhecimento que está em constituição - aqui faço uma breve interlocução com Bourdieu - logo o turismo visto como espaço social de disputas, o qual estabelece a validação dos critérios de legitimidade, bem como a sua comunidade e autoridades que nela produzem, assim, esta comunidade autônoma, lança mão de recursos próprios da vida intelectual, como a refutação, a difamação, a política, a denúncia do pensamento adverso dada a sua condição de pertencimento ao campo, marcada pelas justificativas ou razões de intervenção no seu espaço de atuação social. Alguns desses critérios de validação podem ser considerados como congressos científicos, periódicos próprios, funcionamento dos cursos de formação de profissionais (graduação e pós-graduação) etc. BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**, São Paulo, Perspectiva editora, 2004.

<sup>3</sup> «A formação acadêmico-profissional para inclusão social nos cursos superiores de turismo: dos aspectos socioeconômicos à discussão curricular», tese de doutorado orientada pelo Prof. Dr. Mario Sergio Cortella e defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC em 2009.

<sup>4</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação em Turismo, aprovadas em 06 de novembro de 2003, pelo Parecer CNE/CES nº288 e instituídas pela Resolução nº 13, de 24 de novembro de 2006, do Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação e Câmara de Educação Superior. São formuladas por especialistas da área, colocadas em debate público, aprovadas e sancionadas pelo MEC, com o objetivo de garantir uma linha de atuação dos cursos superiores públicos e privados do país.

<sup>5</sup> Segundo Thiago Rodrigues Schulze (2006), pode-se contabilizar um aumento de 1.343,75% no oferecimento dos cursos de turismo no Brasil nos últimos 9 anos.





## A EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: APONTAMENTOS SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA E OS FUNDAMENTOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

**Desiré Luciane Dominschek**

e-mail: [desiredominschek@hotmail.com](mailto:desiredominschek@hotmail.com)

(Universidade Estadual de Campinas. Brasil)

A história pode representar um estudo criterioso e a exposição ordenada considerando primordialmente- *o tempo* - de situações, idéias, e ideários, vidas de pessoas, povos e grupos sociais, e também o desempenho de instituições e organizações. A história e a historiografia da educação fazem o mesmo que a história, mas escolhem como foco de atenção campos do cotidiano escolar.

A História da Educação é uma disciplina curricular de diferentes cursos de formação: Pedagogia, Normal Superior e demais cursos de licenciaturas, além de uma área de pesquisa em ampla expansão no Brasil.

Este trabalho tenta apontar a representação das alunas no curso de pedagogia sobre a disciplina de História da Educação, especificamente a questão da relação com os conteúdos abordados sobre a idade média.

Neste sentido pretendemos analisar a contribuição da história para o campo educacional, especificamente no ensino superior relacionando um dado que reflete a na prática docente: A dificuldade das alunas do curso de pedagogia em compreender os estudos sobre o período referente á idade média. O objetivo central deste ensaio é a promoção do debate sobre o ensino de história e história da educação frente á abordagem do período que consta a Idade Média e continuidade de aprofundamentos de conceitos trabalhados na disciplina como área de pesquisa, sobre a pesquisa é importante destacar as considerações de Lombardi sobre Marx:

Recordo sempre a observação de Marx, no Posfácio da Segunda Edição d' *Capital*, que me orienta metodologicamente os caminhos que a pesquisa deve adotar:

«(...) É... necessário distinguir o método de exposição formalmente do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as

suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real (...)» (Marx, *O Capital*, 1996, T. 1, p. 140)<sup>1</sup>

O período Histórico em que os alunos do curso de pedagogia<sup>2</sup> mais relatam dificuldade de compreensão e aderência a sua própria formação é o período Medieval. Para debatermos sobre a relação de dificuldade dos alunos do curso de pedagogia com a compreensão do período medieval penso ser necessário destacar como a disciplina de História da Educação, que se constituiu como disciplina no Brasil recentemente, e tem destaque na década de 1930 é trabalhada na Faculdade de pedagogia<sup>3</sup> da instituição onde atuo. A História da Educação é parte da História Geral e parte do fundamento de formação do curso de pedagogia. Destaca-se a educação no contexto histórico, para análises de continuidades e rupturas.

A História da Educação, não estuda o passado pelo passado, como coisa morta, mas utiliza esse conhecimento do passado como destaque para entendermos o presente, um dos autores utilizados como referência ao estudo sobre a história da Educação e em particular a idade média é Cambi.

Franco Cambi (1999), pedagogo italiano, faz uma reconstrução interpretativa geral da história da pedagogia ocidental. O livro aborda um período histórico que vai desde a Antiguidade clássica até o fim da guerra fria. Para cada período, o autor descreve o pensamento educativo hegemônico e suas instituições pedagógicas. Forma de sublinhar o aspecto social da educação, esta prática historiográfica possibilita ao autor tecer considerações a propósito de várias correntes atuais de estudo da escolarização.

Cambi, assinala recentes perspectivas historiográficas, a presença da Modernidade na constituição da história medieval.

Para este, a Modernidade foi «uma ruptura em relação à Idade Média; uma ruptura vertical, já que implica transformações radicais em todos os campos, da economia à política, da cultura à mentalidade, ao estilo de vida». É também consciente, «como manifestam as oposições às práxis medievais de economistas, políticos, intelectuais etc». (CAMBI, 1999).

Colocamos para a turma do curso de pedagogia os questionamentos: A idade média é mesmo a idade das trevas? Porque? Ou estudar a Idade Média é descobrir um mundo cheio de princesas, príncipes, cavaleiros, feitiçeras? Como Reconhecer nesse período semelhanças com a realidade do Brasil do século XXI?

Os alunos do curso de pedagogia questionam qual a relação do conteúdo da idade medieval, com o entendimento da realidade e problemas atuais da educação, e com o destaque das questões acima tentamos problematizar o conteúdo, e suscitar interesse nos alunos sobre a importância deste período histórico na abordagem da história da Educação. Os alunos fazem crítica aos textos em geral sobre a idade média e procuram informações geralmente em

manuais de história da Educação, descrevendo que lá encontram o conteúdo organizado ,com começo , meio e fim.

Neste sentido destacamos que,

«As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade a custo de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas»<sup>4</sup>.

Quanto aos textos de Cambi , os alunos relatam que a escrita é complicada, confusa, com termos difíceis e ainda destacam a necessidade de uso de dicionário para compreender o material descrito.

A uma forte solicitação dos alunos quanto a prática didática das aulas, reivindicando o uso vídeos durante as aulas, justificando que filmes retratam o período de forma mais criativa e interessante, complementam ainda que com o filme podem pensar como o período se organizou como as pessoas viviam , de que forma a Igreja conseguiu tanto poder sobre aquela sociedade.

Tentamos problematizar alguns questões sobre o período medieval para os alunos ,registrando que no século XX, estudiosos como Marc Bloch mostraram que o período foi de grande produtividade. Bloch evidencia a complexa organização social das novas aldeias ou burgos, com a instalação planejada de castelos e fortificações, as casas de camponeses, bem como o surgimento de uma nova classe social, os mercadores. O autor demonstrou em suas obras que até mesmo em termos de tecnologia esse período é importante uma vez que foi durante a Idade Média que surgiram várias invenções como a charrua, o peitoral, a ferradura, importantes para a época e muitas técnicas rurais.

Também é necessário lembrar que a periodização conhecida como Idade Média é circunscrita apenas ao continente europeu, uma vez que no Oriente o mundo tinha uma outra visão da Europa. Se olharmos para o continente usando os olhos do Oriente poderíamos afirmar que a Europa era a periferia do mundo muçulmano: tinha uma população relativamente pequena e estava isolada das principais rotas de comércio que passavam pelo Mediterrâneo oriental. Entre os árabes, ciências como a matemática e a astronomia eram bastante desenvolvidas. Foi a esse conhecimento científico que os europeus recorreram quando se lançaram no oceano Atlântico em busca de novas terras. Atualmente já se abre uma grande discussão sobre o por que de se estudar a Idade Média com seus novos olhares. Endagamos novamente Idade Média, idade das trevas? Será? Para quem? Para quais fontes? Quem aponta esta afirmação? Os historiadores? Como a disciplina de história da educação trabalha este olhar? Rompe com este jargão? Ou reforça?

O caminho que percorri no presente trabalho foi empreender um esforço voltado à análise da história da educação, especialmente no que tange à ao período medieval.

As fontes não falam por si, assim como por si não se tornam documento; o que as fontes transmitem confronta-se com a subjetividade ou a objetividade do historiador. A realidade do passado e a intencionalidade do historiador necessitam de um aporte teórico de conceitos e procedimentos. E aos historiadores cabe a responsabilidade pelas escolhas e recortes destes conceitos e procedimentos metodológicos.

«(...) a história é o que transforma os documentos em monumentos e que, onde dantes se decifravam traços deixados pelos homens, onde dantes se tentava reconhecer o negativo do que eles tinham sido, apresenta agora uma massa de elementos que é preciso isolar, reagrupar, tornar pertinente, colocar em redação, constituir em um conjunto»<sup>5</sup>.

Identifica-se a relevância deste estudo para a área de história da educação na medida em que o objetivo norteador do trabalho foi propor discussão do tema, frente aos alunos do curso de pedagogia, pois este período representava aos alunos um certo tabu quanto a necessidade de apropriação do conteúdo, em relação a sua formação geral.

O objetivo neste estudo não foi trabalhar sob a perspectiva teórica da historiografia mas sim, apresentar o cotidiano de sala de aula sob a discussão indicada para o período medieval, o que também é claro, reflete a discussão direta de pensar como se trabalha este período nos cursos de pedagogia, que apoio teórico se utiliza, qual metodologia e recursos usa-se para despertar o real interesse dos alunos para o período medieval.

Fazer emergir a narrativa dos alunos é construir parte da história deste alunos. Deste modo, daremos ênfase ao tratamento das fontes observando que os fatos emergem quando o pesquisador os aborda e os interpreta,

No julgamento de Le Goff:

«A história, na sua forma tradicional, dedicava-se a «memorizar» os monumentos do passado a transformá-los em documentos e em fazer falar os traços que, por si próprias, muitas vezes não são absolutamente verbais, ou dizem em silêncio outra coisa diferente do que dizem; nos nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos (...)»<sup>6</sup>.

Ainda na direção do que nos apresenta Le Goff, os monumentos são nossas heranças do passado. Como monumentos, os documentos também representam as escolhas do historiador, escolhas estas que norteiam desde a identificação até a manipulação das fontes. E é sempre bom lembrar que o historiador é a chave para o diálogo entre a fonte e a pesquisa histórica.

Entendemos que o documento é antes de mais nada um resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade, que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante os quais continuou a ser manipulado, ainda em silêncio<sup>7</sup>.

Ragazzini<sup>8</sup> indica ainda que, fazer história também tem muita história, o desvelar do passado transforma-se em presente, com uma atividade intensa que existe da descoberta e garimpagem das fontes. Assim a análise sobre as fontes consiste em explicitar as relações que existem entre a variedade de fontes e os intentos buscados com a pesquisa.

## Referências

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. 5 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971
- CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1986.
- FRANCO, Cambi. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999
- LE GOFF, J. **História e memória**. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996.
- \_\_\_\_\_. **A Civilização do Ocidente Medieval**. SP: EDUSC, 2005.
- LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (org.) **500 anos de educação no Brasil**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LOMBARDI, J. C. **EDUCAÇÃO E ENSINO NA OBRA DE MARX E Engels REFLEXÕES**. Campinas, SP, 2010.
- \_\_\_\_\_. **História da educação: da Antigüidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MONARCHA, C. **História da educação brasileira: formação do campo**. Ijuí: Unijuí, 1999.
- OLIVEIRA, Terezinha. **Luzes Sobre a Idade Média**. Maringá: Eduem, 2002
- RAGAZZINI, D. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação. **Educar em Revista**. Curitiba, PR: Editora da UFPR, nº 18, 2001.

**Notas:**

<sup>1</sup> Lombardi, José Claudinei Lombardi - REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E ENSINO NA OBRA DE MARX E ENGELS - 2010

<sup>2</sup> Alunos do Curso de Pedagogia - Facinter – Faculdade Internacional de Curitiba.

<sup>3</sup> Faculdade Internacional de Curitiba.

<sup>4</sup> CHARTIER, p. 17.

<sup>5</sup> LE GOFF, J. **História e memória**. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996, p. 546.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 546.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 547.

<sup>8</sup> RAGAZZINI, D. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação. **Educar em Revista**. Curitiba, PR: Editora da UFPR, n. 18, 2001. p. 16.

# AS PESQUISAS COM INTELLECTUAIS E OS MÉTODOS EM HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO

**Antonio Marcos Dorigão**

e-mail: [dorigao@fecea.br](mailto:dorigao@fecea.br)

(Universidade Estadual do Paraná. Brasil)

**Maria Cristina Gomes Machado**

e-mail: [mcgmachado@uem.br](mailto:mcgmachado@uem.br)

(Universidade Estadual de Maringá. Brasil)

## Introdução

A pesquisa em educação representa um terreno fértil para a construção do conhecimento científico, e dentre as diversas divisões possíveis, a história e historiografia da educação representam um ramo voltado à discussão das bases do contexto social, e um dos caminhos é a análise das obras de intelectuais. Assim, o objetivo deste trabalho é analisar os métodos utilizados nas elaborações de textos historiográficos com base na obra de intelectuais do século XX.

A elaboração deste texto é fruto de uma pesquisa bibliográfica a partir de artigos e livros que compõem as referências da disciplina de Teorias e métodos em história e historiografia da educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, além de outras obras selecionadas no decorrer da construção do trabalho.

## História, historiografia e educação

A delimitação do espaço deste estudo é metodologicamente importante para indicar os caminhos a percorrer. Sendo assim, este texto se inicia com as considerações de Von Ranke<sup>1</sup>, ao discorrer sobre o lugar da história no espaço das ciências, define a necessidade da análise em torno das «condições de vida», «no interesse sobre o particular», na especificidade analisada enquanto parte do todo, assim «(...) a História vê o que é bom e benéfico no existente, o qual tenta captar, e direcionar seu olhar para trás». No tocante a atuação do historiador, Von Humboldt<sup>2</sup> assevera que:



«(...) o historiador não pode largar o seu domínio sobre a sua exposição ao se limitar a procurar tudo na matéria objetiva; ele precisa, ao menos, deixar espaço para a ação da ideia; mais adiante, ele precisa, com o tempo, deixar sua alma receptiva para a ideia e mantê-la viva, intuí-la e reconhecê-la; precisa, acima de tudo, se precaver em não atribuir à realidade sua próprias idéias, ou ainda, em não sacrificar ao longo da pesquisa a riqueza viva das individualidades em prol do contexto totalizante».

Um fator relevante a transição da Idade Média para a Modernidade, com as alterações ocorridas na vida social, leva os homens a questionar a função da história, posto que «(...) o homem, além de um ser histórico, busca agora apropriar-se da sua historicidade. Além de fazer história, aspira a se tornar consciente dessa sua identidade»<sup>3</sup>. Corroborando a ideia presente nesta transição, Le Goff propõe uma definição da história enquanto ciência:

Uma explicação histórica eficaz deve reconhecer a existência do simbólico no interior de toda realidade histórica (incluída a econômica), mas também confrontar as representações históricas com as realidades que elas representam e que o historiador apreende mediante outros documentos e métodos – por exemplo, confrontar a ideologia política com a práxis e os eventos políticos. E toda história deve ser uma história social<sup>4</sup>.

Porém, este posicionamento de Le Goff representa a linha da «Nova História», entre outras divisões que se apresentam. Na busca de uma definição mais abrangente Cadiou et al<sup>5</sup> afirmam:

Assim, a história é definida antes de tudo como uma prática social que retira sua cientificidade não de seu objeto ou dos métodos que permitem construí-lo, mas de seu funcionamento interno (na França: concurso, tese), permitindo obter uma avaliação permanente de seus resultados pelas comunidades profissionais com as mesmas aptidões.

Para Eric Hobsbawm<sup>6</sup>, a escrita da história, de qualquer época, é a história a partir do contexto do historiador, e exemplifica: «(...) O grande Theodor Mommsen escrevia sobre o Império Romano como um liberal alemão da safra de 48 refletia também sobre o novo Império alemão». Em relação a este posicionamento, encontramos proposição similar em Elias<sup>7</sup>:

Investigações históricas costumam sofrer da heteronomia de seus juízos de valor. Muitas vezes vigora um alto grau de imprecisão em distinguir entre aquilo que parece importante para o pesquisador, com base na escala de valores de seu próprio tempo, especialmente em função dos seus próprios ideais, e aquilo que é importante no contexto da época pesquisada – por exemplo, o que ocupava posição superior ou inferior numa escala de valores de quem estava vivo naqueles dias. A escala de valores pessoal do historiador, condicionada pelo seu tempo, geralmente leva vantagem. Ela define em grande medida o modo de colocar as questões e a seleção de fontes.

Assim, a produção na área de história é caracterizada pela sua definição enquanto ciência e a forma de análise a partir da percepção do pesquisador,

dada a sua formação e contexto social. A exemplo de outras ciências, a história se divide em áreas de conhecimento: história econômica, história da arte, história política, entre tantas outras.

Destarte, a área de interesse desta pesquisa é a história da educação, porém, Leonel<sup>8</sup> afirma «(...) não existe história da educação. A educação é integrante da história, mas a história não é da educação.» Complementando esta afirmação, toma-se de Lombardi<sup>9</sup> a ideia de que «(...) o mais adequado é considerar que a História da educação está indicando o estudo do objeto de investigação – a educação – a partir de métodos e teorias próprias à pesquisa e investigação da ciência da História».

Castanho<sup>10</sup>, afirma que a legitimidade da história da educação é dada pela articulação com a totalidade histórica. Assim, história da educação:

«(...) pode estudar objetos mínimos, como certas instituições escolares individuais, mas como subordinação ao processo geral da institucionalização escolar, no âmbito do processo histórico da escolarização da educação, que por sua vez se situa no processo mais amplo da produção manufatureira, que por seu turno é um episódio da cooperação produtiva, que constitui uma realização histórica do processo de produção material da existência, que é, ao fim e ao cabo, a determinação básica de toda a história».

A partir desta definição de história como ciência, identifica-se o conceito de historiografia, expressão que permeia as produções do campo da história e história da educação. A palavra historiografia é polissêmica, pois se presta a registrar em textos a História, o conhecimento instituído pela própria humanidade por intermédio do seu passado e também a ciência da História. Lombardi<sup>11</sup> indica como essencial à historiografia a explicitação dos fundamentos adotados para pesquisa, para então iniciar a análise que se propõe.

Em outro aspecto, da mesma forma que se estabelece a relação entre história e história da educação, se estabelece a relação entre historiografia e historiografia da educação. Neste sentido, a historiografia da educação:

«(...) é um campo de estudo que tem por objeto de investigação as produções históricas que estudam a educação. Apesar de ser um campo recente, a historiografia da educação praticamente *reproduziu* as características da produção historiográfica, com trabalhos em que a produção no campo da história educacional é de caráter descritivo, com ênfase nos aspectos formais da produção (tema, período, fontes, etc.); há, entretanto, alguns trabalhos que fazem uma análise dessa mesma produção a partir de seus pressupostos metodológicos e teóricos»<sup>12</sup>.

Dadas a características da história enquanto ciência e processo de produção das investigações na área de historiografia da educação como a análise descritiva e escrita da história da educação, o intuito é discutir, o conceito de intelectual como produtor de obras de interesse para este campo da ciência.

## O conceito de intelectual no Século XX

A importância de conceituar intelectual do ponto de vista da historiografia se calca na diversidade de usos desta classificação, seja do ponto de vista do tempo, de área de conhecimento ou de atuação. Para Máximo<sup>13</sup> «Um dos primeiros problemas para se estudar os intelectuais é delinear os contornos de um conceito que começa a se esboçar no século XII, mas que, a rigor, vai encontrar formas mais nítidas apenas no século XX».

Analisando o processo histórico de construção do conceito de intelectual, Vieira, identifica no cenário francês do final do século XIX, a apropriação do termo intelectual e «(...) de forma mais precisa, intelectuais.», posto que o uso da palavra no plural denote um conjunto de indivíduos com características comuns. Vieira<sup>14</sup> afirma que:

«A presença desses vocábulos no século XIX consolida tendências de longa duração, uma vez que as experiências políticas de Cícero no Império Romano, Maquiavel na República de Florença ou de Voltaire na França pré-revolucionária prenunciavam esse encontro entre sábios e esfera pública. Em outros termos, a intervenção dos cultos na cena pública não é uma inovação do século XIX, porém as condições materiais de organização da cultura nesse período, particularmente favorecida pela presença de jornais e de revistas de ampla circulação, propiciaram a formação da identidade dos intelectuais como protagonistas políticos».

Desta forma, a ideia de intelectual é antiga e entremeada pela imagem do conhecimento e erudição. Na sociedade contemporânea, é comum, a identificação de indivíduos ou grupos, refletindo sobre a vida social, e a partir das noções comuns, indicando rumos, divulgando opiniões e agindo na sua manutenção ou modificação, assim «Na academia, a produção de conhecimento crescente, de um modo ou de outro, também é um componente de delineamento da perspectiva da sociedade»<sup>15</sup>.

Se a erudição e o conhecimento aliados a ação representam características dos intelectuais do século XX, encontramos em Gramsci o debate acerca da produção de ideias a partir da identidade de cada grupo, construindo e enraizando saberes próprios de determinadas classes sociais. Beired<sup>16</sup> afirma que «Para Gramsci, o intelectual é uma figura que tanto pode agir para a transformação da sociedade quanto para a sua reprodução». Nas palavras do próprio Gramsci<sup>17</sup>:

«De fato, a atividade intelectual deve ser diferenciada em graus, inclusive do ponto de vista intrínseco; estes graus, nos momentos de extrema oposição, dão lugar a uma verdadeira e real diferença qualitativa: no mais alto grau, devem ser colocados os criadores das várias ciências, da filosofia, da arte, etc.; no mais baixo, os «administradores» e divulgadores mais modestos da riqueza intelectual já existente, tradicional, acumulada».

A obra Gramsci indica uma divisão no conceito de intelectual, definidos como tradicionais ou orgânicos. Os primeiros representam o homem

culto e erudito, que buscam a informação e o conhecimento, reproduzindo o padrão aristocrático de sábios, letrados e possuidores de um espírito elevado, exemplificados pelos membros do alto clero, professores, artistas e escritores. O segundo tipo está inserido na «(...) sua construção (orgânica) pelas relações sociais de força, representando, assim, implicitamente a formação do próprio mundo burguês moderno (revolução burguesa)»<sup>18</sup>. Vieira subdivide o conceito de intelectual orgânico de Gramsci em dois tipos:

«(...) o orgânico ao projeto do Estado burguês, que produz as condições ideológicas para a exploração dos trabalhadores pelo capitalismo; e o intelectual orgânico aos interesses das classes subalternas, que visa a organização de uma nova forma de domínio e de direção política»<sup>19</sup>.

Definidos os intelectuais como pessoas de ação, permeadas pelo uso do conhecimento, conceito atual e base deste trabalho, encontra-se em Máximo<sup>20</sup> as características comuns que os identificam:

«a) clássica divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual (mesmo Abelardo, lá na Idade Média, já confirma isso de modo exemplar: por não saber trabalhar com as mãos – diz ele – abriu uma escola); b) a ideia gramsciana de «funcionários das superestruturas»; c) a divisão da sociedade em classes, camadas sociais, castas, estamentos; d) a manutenção da existência material com recursos retirados do próprio trabalho não físico, isto é, «ganha o pão» trocando idéias; e) o caráter laico da atividade intelectual; f) o exercício constante da crítica em geral e, particularmente, da crítica sistemática ao poder; g) a dedicação ao cultivo das idéias perenes, a vigilância com relação aos valores universalmente válidos da cultura (que não se sujeitam ao «temporal», ao contingente), o cultivo das idéias de razão, justiça, democracia; h) a produção e difusão de conhecimentos; i) e, por fim, alguns autores recorrem até mesmo aos conceitos de «progressistas» e de «esquerda» para situar o que se deve entender por intelectual. É o caso, por exemplo, de Sartre e de Luiz Aranguren».

Marrach<sup>21</sup> ao discorrer sobre os intelectuais e as massas na contemporaneidade, caracteriza os primeiros como distintos dos modelos aristocráticos humanistas da época do Renascimento, que dominavam integralmente todo o complexo cultural. No cotidiano do século XX:

«(...) o intelectual faz parte da massa, da mesma forma que o entregador de pizza. A diferença é que o intelectual pode assistir ao Jornal Nacional e ler Pound ou Adorno; dar uma olhada na novela das oito e assistir a um filme de Bergman. Mas a mulher operária, o entregador de pizza, só podem ler fotonovelas e o horóscopo, pois eles não tem condições de compreender um poema de Pound, nem apreciar o cinema de arte e não foram preparados para entender os pensadores de Frankfurt».

Refletindo sobre conceito de intelectual e a construção da imagem a partir dos próprios atores sociais, Vieira, com base na análise das concepções de Manheim, Gramsci e Bourdieu, propõe um estudo e análise dos intelectuais concomitantes ao seu lugar social, as suas relações, ao grupo de pertencimento, aos acordos políticos e ao contexto que está inserido, posto que:

Ainda que as terminologias, os métodos e, sobretudo, os resultados desses programas de investigação sejam discrepantes é inegável que eles partilharam da tese de que os condicionamentos estruturais do capitalismo não incidem diretamente sobre a sociedade, pois dependem de mediações culturais. Esse é um diferencial significativo na história das idéias do século XX, dominada pelos determinismos estruturalistas ou pelos idealismos culturalistas de diferentes extrações teóricas<sup>22</sup>.

Os estudos aqui apresentados evidenciam a existência de características comuns, como o uso do conhecimento e erudição aliados a ação enquanto ator social, propondo ações que possam transformar ou conservar a sociedade. Destaca-se a necessidade de ampliar o entendimento deste conceito para o contexto em que o sujeito está inserido e a sua importância na história intelectual, porém, sem deixar de lado a ideia ser um conceito historicamente definido, e, portanto, mutante no tempo e espaço.

### Os estudos com intelectuais na história da Educação

A ligação entre o conceito de intelectual e as características da historiografia da educação apresentadas acima, remetem a análise da questão principal de analisar o processo de produção de investigações da área de historiografia da educação com base nas obras de intelectuais do século XX.

As pesquisas em ciências humanas podem ser realizadas de inúmeras maneiras, mas, trazendo em comum as características de análise e construção/desconstrução do real, e logicamente se utilizando os métodos de registro dos dados<sup>23</sup>.

Diante desta perspectiva Lakatos e Marconi<sup>24</sup> afirmam que a construção do conhecimento científico apresenta:

«a) objetivo ou finalidade: preocupação em distinguir a característica comum ou as leis gerais que regem determinados eventos; b) função: aperfeiçoamento, através do crescente acervo de conhecimentos, da relação do homem com seu mundo; c) objeto: subdivido em: (1) material, aquilo que se pretende estudar, analisar, interpretar ou verificar, de modo geral; (2) formal, o enfoque especial, em face das diversas ciências que possuem o mesmo objeto material».

Tomando por base a proposta de Lakatos e Marconi, e utilizando como exemplo a obra «Rui Barbosa: Pensamento e Ação» de Machado<sup>25</sup>, o objetivo do estudo com intelectuais do século XX pela historiografia da educação é analisar o pensamento de personalidades que contribuíram com obras e atitudes na formação da educação, sem deixar de lado o contexto histórico de inserção deste indivíduo.

O objeto material da historiografia da educação, na avaliação de Arnaud de Toledo e Gimenez<sup>26</sup> representa uma das preocupações para os pesquisadores da área, dadas as dificuldades em selecionar as fontes utilizadas

no processo de investigação. Outro ponto de dificuldades, segundo os autores citados acima, é o domínio «(...) dos métodos e técnicas de investigação acadêmica».

Em relação às técnicas de investigação, o fundamento inicial de qualquer trabalho científico se constitui da revisão bibliográfica, definida por Fachin<sup>27</sup> como:

«(...) um conjunto de conhecimentos reunidos em obras de toda natureza. Tem como finalidade conduzir o leitor à pesquisa de determinado assunto, proporcionado o saber. Ela se fundamenta em vários procedimentos, desde a leitura até como selecionar, fichar, organizar, arquivar, resumir o texto; ela é a base para as demais pesquisas».

Fachin indica os procedimentos metodológicos para tratamento das fontes, que, segundo Arnaut de Toledo e Gimenez se dividem em primárias e secundárias. Nas palavras dos próprios autores «Podemos chamar de fontes primárias aquelas que foram produzidas em relação direta com o tema estudado. São fontes primárias, por exemplo, as obras de um autor estudado. Elas devem ser relacionadas ao tema e à temática da pesquisa»<sup>28</sup>. Costa, ao estudar a correspondência jesuítica como fonte da história da educação na época da colônia afirma que:

«Qualquer fonte primária que é utilizada em pesquisa de História da Educação, em particular, é fruto da época em que foi produzida e, portanto, está eivada da cultura da época com que era considerado vício ou virtude. Também, o que se utiliza como fonte primária, foi produzido de forma, geralmente, interessada e, portanto, não se pode ser ingênuo de acreditar que o seu conteúdo é expressão necessária da verdade; por isso, a necessidade de compreender o contexto social, político cultural e econômico não pode ser descartada»<sup>29</sup>.

Lombardi<sup>30</sup> considera importante que nenhuma fonte seja excluída do processo inicial de investigação, visto que «(...) a diversificação pode revelar aspectos e características diferenciadas das relações do homem, quer sejam com outros homens ou com o meio em que vive». Esta diversificação de fontes encontra paralelo em Arnaut de Toledo e Gimenez<sup>31</sup>:

«Chamamos de fontes secundárias aqueles documentos que nos transmitem os fatos de maneira indireta. São relatos feitos por pessoas que não vivenciaram diretamente os episódio relatados e que se baseiam em outras fontes orais ou documentais, por exemplo. Elas são preciosas fontes de informação e também fornecem bases para uma interpretação. Sua função é fornecer ao pesquisador um lastro de informações (datas e fatos), de compreensão de conceitos e também, de configuração do referencial teórico-metodológico da análise. Entre tantos materiais, podemos relacionar, nessa categoria, os dicionários especializados, as enciclopédias, dados estatísticos, legislações e outras fontes de referência».

Estes autores ainda indicam um terceiro material a ser avaliada, a literatura de apoio, necessária para o estabelecimento do diálogo com as pesquisas mais recentes na área acadêmica.

Galiani<sup>32</sup>, ao analisar a obra de John Dewey acerca da educação e democracia, no dá um exemplo da base teórico-metodológica da pesquisa na área de historiografia da educação:

«(...) sem perder de vista o conjunto de sua obra, optou-se, como visão norteadora deste livro, pela seleção de algumas obras que permitem uma reflexão sistematizada e abrangente do pensamento do autor e são, por outro lado, as mais referenciadas pelos seus comentadores».

Este percurso por conceitos e definições apresenta indica que os métodos utilizados na historiografia da educação com base na obra de intelectuais pouco se diferencia dos métodos utilizados na própria historiografia.

### **Considerações finais**

A área de historiografia da educação se apresenta como espaço de debate e amplas discussões sobre a escrita da história, sem dissociar a educação da história geral, e buscando interpretar os dados e informações de suas fontes dentro do contexto social de cada época, no entanto, sem descartar a influência da formação e época do próprio pesquisador.

Em relação ao conceito de intelectuais e a pesquisa de suas obras na historiografia da educação, o presente trabalho indica que estes representam uma fonte importante de investigação, desde que, esta investigação se revista do necessário rigor metodológico e de base teórica adequada, requisitos básico de pesquisas na área das ciências humanas.

## Notas:

<sup>1</sup> VON RANKE, L. O conceito de história universal. In MARTINS, Estevão de Rezende (org). *História pensada*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 206.

<sup>2</sup> VON HUMBOLDT, W. Sobre a tarefa do historiador. In MARTINS, Estevão de Rezende (org). *História pensada*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 82-100

<sup>3</sup> SAVIANI, D. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para pesquisa educacional. In \_\_\_\_\_; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (orgs.) *História e história da educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2006, p. 141.

<sup>4</sup> LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990, p. 554.

<sup>5</sup> CADIOU, F.s et al. *Como se faz a história: historiografia, método e pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 254.

<sup>6</sup> HOBSBAWM, E. *Sobre a história*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

<sup>7</sup> ELIAS, N. *A sociedade de corte. A Sociedade de Corte Investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.

<sup>8</sup> LEONEL, Z. «Tendência atual da história da educação». In SCHELBAUER, A. R.; LOMBARDI, J. C.; MACHADO, M. C. G. (orgs). *Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 53 – 71.

<sup>9</sup> LOMBARDI, J. C. «História e historiografia da educação: fundamentos teórico-metodológicos». In LOMBARDI, J. C.; MACHADO, M. C. G. (orgs). *Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 73 – 98.

<sup>10</sup> CASTANHO, S. *Teoria da história e história da educação: por uma história cultural não culturalista*. Campina: Autores Associados, 2010.

<sup>11</sup> *Ibid.*

<sup>12</sup> *Ibid.*

<sup>13</sup> MAXIMO, A. C. *Os intelectuais e a educação das massas : o retrato de uma tormenta*. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 120.

<sup>14</sup> VIEIRA, C. E. «Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual». *Revista brasileira de história da educação*. n° 16 jan./abr. Campinas: Autores Associados, 2008, p. 63 – 85.

<sup>15</sup> MALINA, A.; OLIVEIRA, V. M.; AZEVEDO, A. C. B. «Uma discussão sobre o conceito de intelectual em Karl Mannheim e Antonio Gramsci». *Trabalho & Educação – vol.16, n° 2 – jul / dez – 2007*, p. 69-80.

<sup>16</sup> BEIRED, J. L. B. «A função social dos intelectuais». In AGGIO, A. (Org.) *Gramsci : a vitalidade de um pensamento*. São Paulo : Fundação Editora da UNESP, 1998.

<sup>17</sup> GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, p. 244.

<sup>18</sup> CERQUEIRA, M. N. «O intelectual e a liberação do pensamento» (Gramsci e Said). *Anais do XIII Encontro de história Anpuh – Rio. Identidades*. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em [http://www.encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1209401114\\_ARQUIVO\\_MarceloNederCerqueira-trabalhocompleto-2008.pdf](http://www.encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1209401114_ARQUIVO_MarceloNederCerqueira-trabalhocompleto-2008.pdf). Acesso em 12/07/2011.

<sup>19</sup> VIEIRA, C. E. «Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual». *Revista brasileira de história da educação*. n° 16 jan./abr. Campinas: Autores Associados, 2008, p. 63 – 85.

<sup>20</sup> MAXIMO, A. C. *Os intelectuais e a educação das massas: o retrato de uma tormenta*. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 120.

<sup>21</sup> MARRACH, S. *Outras histórias da educação: do iluminismo à indústria cultural (1823 – 2005)*. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 286.

<sup>22</sup> VIEIRA, Carlos Eduardo. «Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual». *Revista brasileira de história da educação*. n° 16 jan./abr. Campinas: Autores Associados, 2008, p. 63 – 85.

<sup>23</sup> FERRÉOL, G.; NORECK, J. P. *Introdução à sociologia*. São Paulo: Ática, 2007.

<sup>24</sup> LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Sociologia geral*. 7. ed. São Paulo : Atlas, 2006.



<sup>25</sup> MACHADO, Maria Cristina Gomes. *Rui Barbosa: pensamento e ação*. Campinas: Autores Associados, 2002.

<sup>26</sup> ARNAULT DE TOLEDO, C. A.; GIMENEZ, J. C. «Educação e pesquisa: fontes e documentos». In CASIMIRO, A. P. B. S.; LOMBARDI, J. C.; MAGALHÃES, L. D. R. *A pesquisa e a preservação de arquivos e fontes para a educação, cultura e memória*. Campinas: Alínea, 2009, p. 109 – 125.

<sup>27</sup> FACHIN, O. *Fundamentos de metodologia*. 5.ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2006.

<sup>28</sup> *Ibid.*

<sup>29</sup> COSTA, C. J. «O epistolário jesuítico como fonte privilegiada de pesquisa sobre história da educação no Brasil Colonial». In MACHADO, M. C. G. M.; OLIVEIRA, T. (orgs). *Educação na história*. São Luis: Editora UEMA, 2008, p. 73 – 95.

<sup>30</sup> LOMBARDI, J. C. «História e historiografia da educação». In. LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 141 – 177.

<sup>31</sup> *Ibid.*

<sup>32</sup> GALIANI, C. *Educação e democracia em John Dewey*. Maringá: EDUEM, 2009.

# AS ORIGENS DA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COMO COMPONENTE CURRICULAR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EUROPA E AMÉRICA LATINA: CONTEXTO HISTÓRICO, FINALIDADES E AUTORES DE MANUAIS ESCOLARES NA TRANSIÇÃO ENTRE OS SÉCULOS XIX E XX

Geraldo Gonçalves de Lima

e-mail: geraldolima@iftm.edu.br  
(IFTM-UFU-FAPEMIG. Brasil)

A origem da disciplina História da Educação se encontra indissociavelmente ligada ao surgimento dos cursos de formação de professores, na Europa, na transição entre o século XIX e XX. A História da Educação aparece como disciplina introdutória ou de caráter básico para os estudos ligados às ciências da educação, voltadas para os fundamentos teórico-metodológicos da formação docente, percorrendo progressiva e gradativamente todos os níveis de instrução escolar (colegial, graduação, pós-graduação). Tal percurso da disciplina escolar História da Educação reflete um conjunto de fatores relacionados à sistematização escolar em consolidação nos países europeus no decorrer do século XIX. Os avanços científicos no campo natural inspiraram o desenrolar simultâneo das chamadas ciências humanas, ampliando a visão objetiva da ciência para outros objetos de abordagem, caracterizando também procedimentos para a investigação científica em outros campos do saber, como a educação. Ciências humanas como a História, a Psicologia, a Sociologia, a Economia e a Antropologia gradativamente assumem contornos que repercutem em certos saberes típicos do mundo escolar, especialmente aqueles voltados para os futuros mestres.

Referente ao tempo e ao espaço de introdução da História da Educação, na Europa do século XIX, percebe-se também um grande problema relativo às relações ensino / investigação como constituição de campo autônomo do saber científico, bem como suas repercussões na formação dos professores. Segundo NÓVOA<sup>1</sup> (1993, p. 11),

Este *ensino* nem sempre tem estado articulado com a *investigação* devido, em grande parte, à dupla marginalização da História da Educação: no seio da História jamais se lhe reconheceu um estatuto autônomo, o que dificultou

um investimento científico estável e consistente – na melhor das hipóteses, verificaram-se algumas «passagens breve» por este campo (...); no seio das Ciências da Educação sempre se olhou com desconfiança para uma disciplina que não podia dar respostas imediatas aos problemas escolares e pedagógicos. (*grifos do autor*).

A grande disparidade e a falta de vinculação ensino/pesquisa são assim consideradas grandes desafios para o desenvolvimento e a consolidação da História da Educação enquanto disciplina escolar na Europa. A própria legitimidade da disciplina enquanto elemento dos currículos de formação de professores se torna circunstância presente nas atividades de quaisquer pensadores, professores, investigadores que se propõem em desenvolver qualquer tipo de trabalho em torno da História da Educação. Dessa forma, em Portugal, na perspectiva de NÓVOA (1993), três são os aspectos que dificultam o avanço da História da Educação: 1) a constante separação entre o ensino e a pesquisa, demonstrando o próprio desinteresse de muitos dos docentes em investigar nas ações investigativas dos objetos pertinentes à área; 2) especificamente no campo científico, carência de grupos de pesquisa, transparecendo a falta de recursos financeiros, bem como a falta de apoio institucional; e, por fim, 3) a situação precária de arquivos e museus, assim como a instabilidade dos roteiros e instrumentos de investigação. Tais questões demonstram a necessidade de atualmente existir iniciativas que buscam sanar os desafios citados, buscando uma consolidação da História da Educação, sobretudo nos cursos de formação docente.

Tais características remontam ao percurso e à situação da História da Educação em muitos dos países europeus, mas também nos Estados Unidos e América Latina. Enquanto disciplina escolar, a História da Educação surge

«(...) vinculada a programas institucionais de formação de professores, e, por isso, fortemente radicada no campo das ciências da educação, a História da Educação ocupou, até muito recentemente, nesse campo, a posição de saber subsidiário. Cabia-lhe funcionar curricularmente como espécie de vestíbulo introdutório de outros estudos, fornecendo-lhes o «contexto» ou a «origem» de uma determinada questão, a ser adequadamente estudada por especialistas de outras «ciências» da educação, tidos como mais autorizados. Esse estatuto da disciplina em programas de formação docente produziu uma espécie de naturalização: a disciplina não se define pela partilha e discussão de procedimentos que lhe conferem o estatuto de conhecimento historiográfico, para definir-lhe pela referência a um objeto, que, na falta da definição aludida, se reifica, se naturaliza» (CARVALHO<sup>2</sup>, 2005, p. 33).

Os estudos considerados marcos para o surgimento da escrita especificamente disciplinar da História da Educação são os do teórico da educação e político francês Jules-Gabriel Compayré (1843-1913), sendo suas obras utilizadas em larga escala como modelo para a produção de outras obras de História da Educação, bem como para o ensino da disciplina nos cursos de formação docente. Conforme descrição biográfica do Banco de Dados dos Deputados Franceses<sup>3</sup>, o deputado Gabriel Compayré nasceu em 2 de janeiro

de 1843, em Albi (Tarn), sendo filho de funcionário público. Faleceu em Paris, a 24 de fevereiro de 1913. Exerceu dois mandatos como deputado na legislatura republicana francesa: 21 de agosto de 1881 a 09 de novembro de 1885; 04 de outubro de 1885 a 11 de novembro de 1889. Sua vida escolar tem passagem no Liceu Louis-le-Grand e inicia os estudos clássicos em Castres e em Toulouse, seguindo posteriormente a carreira docente. Inscrito na École Normale em 1862, Jules-Gabriel Compayré assume a cadeira de Filosofia em 1866, lecionando também em escolas secundárias de Pau (1865), Poitiers (1868) e Toulouse (1871). Em 1873, defende sua tese de doutoramento em letras acerca da Filosofia de David Hume. Em sua atuação como deputado, defendeu em seus discursos a questão escolar, destacando incessantemente a importância da educação secundária, desenvolvida nos liceus, como forma de aperfeiçoamento moral e cívico.

A partir de 1879, Compayré contribuiu diretamente para o desenvolvimento acerca de uma História da Educação na França, publicando como marco destacadamente a obra *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*, apresentada como critério de participação em concurso promovido pela Academia de Ciências Morais e Políticas. Sua formação acadêmica voltada para a Filosofia, bem como sua atuação como docente na área especificamente filosófica, contribuiu diretamente para as primeiras e notáveis vinculações entre as reflexões filosóficas e a nascente História da Educação.

Conseqüentemente, destaca-se em suas obras uma abordagem mais voltada para a História das idéias pedagógicas. Essa característica se torna perceptível até mesmo em suas inúmeras obras, dentre as quais podem ser citadas : *Philosophie de David Hume*, 1873 (tese de doutoramento); *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*, 1879 (Prêmio Bordin); *Éléments d'éducation civique et morale*, 1880; *Histoire de la pédagogie*, 1886; *Cours de morale théorique et pratique*, 1887; *Notions élémentaires de psychologie*, 1887; *L'Instruction civique, cours complet, suivi de notions d'économie politique à l'usage des écoles normales primaires et des écoles primaires supérieures*, 1888; *Organisation pédagogique et législation des écoles primaires (pédagogie pratique et administration scolaire)*, 1890; *Psychologie appliquée à l'éducation*, 1890; *Études sur l'enseignement et sur l'éducation*, 1891; *L'Évolution intellectuelle et morale de l'enfant*, 1893; *Yvan Gall, le pupille de la marine, livre de lecture courante (degrés moyen et supérieur, classes primaires des lycées et collèges)*, 1894; *L'Enseignement secondaire aux États-Unis*, 1896; *Herbert Spencer et l'éducation scientifique*, 1901; *J.-J. Rousseau et l'éducation de la nature*, 1901; *Les Grands Éducateurs. Jean Macé et l'instruction obligatoire*, 1902; *Les Grands Éducateurs. Pestalozzi et l'éducation élémentaire*, 1902; *Les Grands Éducateurs. Félix Pécaut et l'éducation de la conscience*, 1904; *Les Grands Éducateurs. Herbart et l'éducation par l'instruction*, 1904; *Les Grands Éducateurs. Charles Démiat et les origines de l'enseignement primaire*, 1905; *Les Grands Éducateurs. Montaigne et l'éducation du jugement*, 1905; *Les Grands Éducateurs. Le P. Girard et l'éducation par la langue maternelle*, 1907; *Les Grands Éducateurs. Horace Mann et l'école publique aux États-Unis*, 1907;

*L'Éducation intellectuelle et morale*, 1908; *Jules Gaufrès, sa vie et son œuvre*, 1909; *Fénelon et l'éducation attrayante*, 1911; *Fröebel et les jardins d'enfants*, 1912.

Por meio da análise dos títulos das obras produzidas por Gabriel Compayré, nota-se a envergadura e o alcance que tais estudos terão em produções posteriores, inspirando o trabalho de autores na escrita de manuais escolares, utilizados em instituições não apenas francesas, mas em muitos países da Europa, América etc. Suas obras investigam temas ligados à evolução das idéias pedagógicas, com o intuito não só de descrever as matrizes filosóficas em vigor na França, mas também suas repercussões no processo educacional escolar. Destaca-se a abordagem das questões morais e cívicas e o processo de assimilação dessas noções específicas, sobretudo, na infância. Além do mais, busca também o desenvolvimento de uma descrição das formulações legais e instrucionais voltadas para o ensino secundário, formulando uma historiografia das normatizações dos sistemas nacionais de educação, por exemplo, o do ensino secundário dos Estados Unidos. Por outro lado, também se preocupa com a abordagem de grandes nomes do pensamento pedagógico, cujas obras e ações representam referências / reflexos de um sistemático esforço de consolidação das instituições escolares na sociedade moderna e contemporânea, sobretudo na Europa: Herbert Spencer, Jean-Jacques Rousseau, Jean Macé, Pestalozzi, Félix Pécaut, Herbart, Charles Dêmia, Montaigne, P. Girard, Horace Mann, Jules Gaufrès, Fénelon e Fröebel.

Por sua vez, nota-se também a constante preocupação de Compayré com o estatuto ou a natureza das «ciências da educação». Suas obras refletem o interesse em promover estudos e investigações que constituam informações e conhecimentos com embasamento empírico e teórico capazes de oferecer condições para a sua aplicação na realidade educacional, reflexo da tendência de «cientificização» da Pedagogia, marcante em fins do século XIX. Como exemplo dessa questão, pode-se observar a formulação em outra de suas obras: *Cours de Pédagogie Théorique et Pratique*<sup>4</sup>, de 1897. Gabriel Compayré divide a obra em duas grandes partes: Primeira parte: Pedagogia Teórica / Segunda parte: Pedagogia prática. Tal divisão denota a importância dada a uma fundamentação teórica dos conhecimentos instrucionais, mas também à sua aplicação, bem como à sua funcionalidade pragmática no cotidiano do trabalho docente.

Com a obra acima, representada de forma sumária, Gabriel Compayré pretende oferecer de forma elementar algumas questões consideradas cruciais para o desenvolvimento de um ensino, sustentado por fundamentações que envolvam tanto os conceitos, definições e princípios da instrução escolar. De outra forma, a apresentação de tal manual por Compayré pretende preencher uma lacuna na formação básica dos professores, sobretudo aqueles que atuariam diretamente com as crianças. Para tal atividade, algumas lições são consideradas essenciais, centrais para o autor Gabriel Compayré, tendo como referência os avanços conseguidos por meio das investigações de uma pretensa «ciência da educação». A elaboração da obra *Cours de Pédagogie Théorique*

*et Pratique*, assim, se demonstra como reflexo da tendência de cientificização da Pedagogia, aperfeiçoando os saberes voltados também para a prática pedagógica no cotidiano escolar. Denota também um esforço para a superação dos excessos de formalismos, típicos das teorizações até então em vigor.

**Quadro 1: Estrutura lógica<sup>5</sup> da obra *Cours de Pédagogie Théorique et Pratique* (Gabriel Compayré, 1897)**

Parte I – Ensino Teórico	Parte II – Prática de Ensino
Primeira aula – Educação em geral	Primeira aula – Métodos em geral
Lição II – Educação Física	Lição II – Leitura e escrita
Lição III – Educação Intelectual – princípios gerais	Lição III – As lições das coisas
Lição IV – Educação dos sentidos	Lição IV – Estudo da língua
Lição V – Cultivo de atenção	Lição V – A História do Ensino
Lição VI – Cultivo de memória	Lição VI – O ensino da geografia
Lição VII – Cultivo da imaginação	Lição VII – Ciência da Educação
Lição VIII – Educação do pensamento – juízo, abstração, raciocínio	Lição VIII – A Educação Moral e Cívica
Lição IX – Sensibilidade cultural	Lição IX – O desenho, o musical, a canção
Lição X – Educação moral	Lição X – Trabalhos manuais
Lição XI – A vontade – liberdade e hábitos	Lição XI – Recompensas e penalidades
Lição XII – Sentimentos superiores – educação estética, ensino religioso	Lição XII – A questão da disciplina escolar

Gabriel Compayré considera os saberes filosóficos ligados às questões pedagógicas. A Filosofia surge como conhecimento necessariamente ligado à educação, enquanto processo de formação humana em diversos âmbitos: físico, moral, intelectual, sobretudo. Por este motivo, Compayré defende a necessidade de um equilíbrio entre as questões teóricas e práticas da Pedagogia. Inclusive, tal característica pode ser percebida até mesmo na divisão lógica dos conteúdos presente na obra acima descrita: tanto a primeira parte como a segunda possuem o mesmo número de lições (doze cada). Ou seja, há uma preocupação em garantir a simetria entre os princípios abstratos da educação em geral, bem como os princípios práticos e metodológicos do ato de ensinar.

Contudo, Compayré defende não só a importância de garantir o acesso às informações relativas à teorização e às questões metodológicas do ensino e aprendizagem, mas também que os próprios mestres também assumam tais empreendimentos como uma questão pessoal. Que possibilitem à própria experiência as oportunidades de reflexão, estímulo e autodisciplina, enquanto sujeitos responsáveis pelo aperfeiçoamento dos saberes e técnicas do ato docente.

Por outro lado, há outras obras fundamentais de Jules-Gabriel Compayré, *Histoire de la Pédagogie* (1886) e *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle* (1879), que marcam o princípio de uma produção de obras voltadas para a descrição, análise e enumeração dos principais fatos e autores que direta ou indiretamente influenciaram a evolução das idéias, métodos, princípios, organização e práticas das questões educativas, escolares ou não. Seus cursos de Filosofia e História da educação, oferecidos na Uni-

versidade de Toulouse, são precursores numa produção que marcará toda uma época, bem como a trajetória da História da Educação enquanto disciplina escolar ofertada em cursos de formação de professores. Interessante é perceber que nesse momento de inauguração de tais, História e Pedagogia são concebidas de forma intrínseca e interligada, denotando a importância da visão integrada de ambas as áreas, consideradas interdependentes entre si. Assim,

«Afirmando que as doutrinas pedagógicas contribuem para formar o espírito e estabelecer os costumes, defende que uma História da educação bem compreendida é, numa forma reduzida, uma História do pensamento, podendo substituir vantajosamente no ensino popular a difícil História da Filosofia e da Religião. Compayré defende, assim, o lugar legítimo e indiscutível da História da Pedagogia na formação dos educadores e atribui, como finalidade do ensino da História da Educação, mostrar por meio de repetições, insucessos, retrocessos o progresso sempre contínuo e o encaminhamento insensível para soluções mais racionais e mais ideais. Compayré defende que as doutrinas pedagógicas não são fruto de acontecimentos fortuitos; têm as suas causas políticas, morais, religiosas e devem ser estudadas dentro do seu contexto, evitando cair numa Filosofia das ideias» (FELGUEIRAS<sup>6</sup>, 2008, p. 492).

As investigações de Compayré pretendem, então, esclarecer um movimento no âmbito da História que se revela como as questões da Pedagogia evoluem, demonstrando como princípios, idéias, métodos, práticas e a organização do saber e do fazer pedagógicos podem se desenvolver, superando crises e inovando, bem como retrocedendo em relação aos pontos centrais de tal movimento. É perceptível que a nascente História da Educação está intimamente relacionada com a abordagem dos grandes nomes de filósofos que direta ou indiretamente influenciaram na formação de idéias tidas como pedagógicas. Em sua 29.<sup>a</sup> edição, a obra *Histoire de la Pédagogie* possui a seguinte constituição de matérias:

A abordagem da sucessão de objetos de investigação da obra acima elucida que Gabriel Compayré assume uma concepção linear e sucessiva dos eventos históricos ligados aos processos educacionais, demonstrando alguns aspectos a serem destacados: 1) apenas algumas primeiras e poucas páginas da obra são dedicadas à abordagem das questões educacionais históricas no período antigo e medieval (aproximadamente 10% da obra), sendo destaques as sociedades consideradas clássicas: Grécia e Roma; 2) a modernidade recebe grande destaque de Compayré, sendo aludida como momento do surgimento da escolarização de fato no ocidente, por meio da obra de protestantes e católicos; 3) forte presença de pensadores ligados especificamente à Filosofia, sobretudo franceses, demonstrando o entendimento de que tal saber influencia diretamente as concepções educativas presentes ao longo da História do ocidente; 4) logicamente, Gabriel Compayré enfatiza os eventos ligados à educação na França, compreendendo que a educação laica e nacional tem suas origens nas idéias iluministas e consolidadas após a Revolução burguesa (1789-1799); 5) das vinte e três lições enumeradas, duas são curiosamente

dedicadas à educação feminina, explicitando, nesse sentido, a preocupação com o papel, os fins e os meios para tal empreendimento; 6) reflexo das tendências da 2.<sup>a</sup> metade do século XIX, Compayré destaca também as questões ligadas ao surgimento de uma «Ciência da Educação», voltada para a abordagem teórica e prática dos saberes necessários para a educação escolar.

**Quadro 2: Tabela das matérias da obra *Histoire de la Pédagogie* (Gabriel Compayré, 29.<sup>a</sup> edição francesa)**

Introdução
Lição primeira – A educação na Antigüidade
Lição II – A educação na Grécia
Lição III – A educação em Roma
Lição IV – Os primeiros séculos da era cristã e a Idade Média
Lição V – O Renascimento e as teorias da educação do século XVI: Erasmo; Rabelais e Montaigne
Lição VI – As origens protestantes do ensino primário: Lutero e Comênio
Lição VII – As congregações do ensino: Jesuítas e Jansenistas
Lição VIII – Fénelon
Lição IX – Os filósofos do século XVII: Descartes, Malebranche e Locke
Lição X – A educação feminina no século XVII: Jacqueline Pascal e Maintenon
Lição XI – Rollin
Lição XII – As origens católicas do ensino primário: La Salle e as escolas cristãs
Lição XIII – Rousseau
Lição XIV – Os filósofos do século XVIII: Condillac, Diderot, Helvétius e Kant
Lição XV – As origens da educação laica e nacional na França: La Chalotais e Rolland
Lição XVI – A Revolução: Mirabeau, Talleyrand, Condorcet
Lição XVII – A Convenção: Lakanal, Daunou
Lição XVIII – Pestalozzi
Lição XIX – Os sucessores de Pestalozzi: Fröbel, Girard
Lição XX – A Pedagogia feminina
Lição XXI – A teoria e a prática da educação no século XIX
Lição XXII – A ciência da educação: Herbert Spencer e Alexandre Bain
Lição XXIII – O movimento pedagógico contemporâneo na França e no exterior

Adaptado de: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k73046f/f524.image> (Acesso: 10/03/2011)

Por outro lado, Gabriel Compayré em sua obra *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle* (1879) desenvolverá uma abordagem das questões teóricas e doutrinárias da questão educacional em dois tomos. Tal obra também foi desenvolvida tendo em vista seu curso de Filosofia da Educação, ofertado na Universidade de Toulouse, e que muito influenciará também no surgimento da História da Educação, enquanto disciplina escolar. A seguir, a descrição da obra, em termos de estrutura organizativa lógica:

Percebe-se também, dessa forma, que Jules-Gabriel Compayré elaborou ambas as obras de maneira muito similar. Seu principal foco consiste na promoção e desenvolvimento de um discurso teórico que demonstre o surgimento das questões educacionais ao longo da História, englobando a descrição dos elementos responsáveis pela consolidação da Pedagogia enquanto



«Ciência da Pedagogia». Destaca principalmente aquilo que em sua concepção são essenciais para a fundamentação teórica e prática das atividades promovidas pela escolarização ao longo dos séculos XIX e XX, contribuindo marcadamente para a consecução de uma escolarização sob responsabilidade dos estados nacionais.

**Quadro 3: Tabela das matérias da obra *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle* (Gabriel Compayré, 1879)**

<b>PRIMEIRO VOLUME</b>
Introdução – Visão geral da História da Educação desde a Antiguidade até a Idade Média.
<b>Livro Primeiro: Os reformadores da educação no Século XVI</b>
Cap. I – Rabelais
Cap. II – Montaigne
Cap. III – Erasmo e a Renascença; Ramus e a Reforma
<b>Livro Segundo: As grandes corporações de ensino</b>
Cap. I – Os Jesuítas
Cap. II – Os oratorianos
Cap. III – Os jansenistas
<b>Livro Terceiro: A educação do século XVII</b>
Cap. I – A educação dos príncipes
Cap. II – A educação das mulheres
Cap. III – O espírito filosófico da educação
<b>Livro Quarto: A Universidade de Paris e suas reformas sucessivas</b>
Cap. I – Os estatutos de Henrique IV e a História da Universidade de Paris no século XVII
Cap. II – Rollin e o tratado dos estudos
<b>SEGUNDO VOLUME</b>
<b>Livro Quinto: Rousseau: seus precursores, seus discípulos</b>
Cap. I – A educação do século XVII e os precursores de Rousseau
Cap. II – Jean-Jacques Rousseau
Cap. III – Os discípulos e as contradições de Rousseau
<b>Livro Sexto: Os filósofos do século XVIII</b>
Cap. I – Dumarsais e Condillac
Cap. II – Diderot e Helvétius
<b>Livro Sétimo: As origens do espírito laico da educação do movimento parlamentar de 1762</b>
Cap. I – A expulsão dos jesuítas – La Chalotais
Cap. II – Rolland e a organização dos estudos
<b>Livro Oitavo:</b>
<b>A Revolução Francesa</b>
Cap. I – A Assembléia Constituinte – O projeto de Mirabeau e o relatório de Talleyrand
Cap. II – A Assembléia Legislativa e Condorcet
Cap. III – A Convenção – As utopias
<b>Livro Nono:</b>
<b>O século XIX e a educação</b>
Cap. I – A Universidade da França e os teóricos da educação no século XIX
Cap. II – Por uma teoria da educação
APÊNDICE – Extrato do Relatório de M. Gréard e o Discurso de M. Bersot sobre o concurso promovido pela Academia de Ciências Morais e Políticas.

Adaptado de: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k816475.r=gabriel+compayr%C3%A9.langPT> (Acesso: 10/03/2011)

Portanto, o surgimento da História da Educação enquanto disciplina escolar se confirma no chamado «Momento Compayré», nos dizeres de Nanine Charbonnel, em sua obra *Pour une critique de la raison éducative*. Por sua vez, afirma também a existência de uma segunda fase, o «Momento Pedagogia Experimental», em que a Pedagogia é reclamada como uma das áreas

científicas, por incorporar características pretensamente experimentais e objetivas. Conforme NÓVOA<sup>7</sup> (1994), com a consolidação da Psicologia experimental, percebe-se uma continuidade e uma predominância de uma razão psicológica nas chamadas «ciências da educação», de forma derivada, secundária. Há a necessidade de uma implementação de análises científicas para consolidar as abordagens pedagógicas como iniciativas conformadas com os critérios exigidos pela Psicologia.

Nesse sentido, nota-se que a História da Educação gradativamente sofrerá as influências dessa tendência cientificista, por ser caracterizada como uma das áreas de abordagem das «ciências da educação». A busca pelo prestígio no campo das idéias, sobretudo científicas, culminará na História da Educação, enquanto disciplina escolar, voltada primeiramente para a reconstrução historicista do processo educativo, bem como do esforço de teorização das idéias pedagógicas. Posterior e gradativamente, assume lugar de disciplina meramente descritiva de fatos, idéias e práticas educativas, reduzida aos cursos de formação dos futuros professores. E, finalmente, no início do século XX, momento de domínio das ciências da natureza, a História da Educação é vista como disciplina sem qualquer utilidade prática.

«Na verdade, o sucesso da História da Educação no início do século XX, com a conquista de um espaço significativo na formação de professores e de uma importante dinâmica editorial, faz-se à custa do esvaziamento das suas dimensões epistemológicas e heurísticas. Trata-se de uma História que perdeu o sentido da sua própria História, e que adoptou um registro técnico e descritivo. Nestas condições o seu declínio era inevitável, pois deixou de ter uma função crítica e teórica e, num tempo obcecado por medidas e observações, deixou de ter qualquer interesse prático para a formação de professores» (NÓVOA, 1994, p. 18).

A questão epistemológica da História da Educação enquanto disciplina escolar voltada para a formação de professores sofreu forte influência da Psicologia e da Sociologia, bem como em suas constituições enquanto campo de saber. Nesse sentido, a História da Educação assume um papel acessório enquanto campo de saber constituinte das ciências da educação, por oferecer apenas um saber descritivo, enumerado e de fundamentação de questões consideradas mais cruciais para a formação teórico-metodológica dos futuros mestres.

Além da menção a Gabriel Compayré, como um dos pioneiros da produção acadêmica voltada para a História da Educação, se torna evidente também a citação às contribuições teóricas e metodológicas de dois outros pensadores para o desenvolvimento da História da Educação. Na virada do século XIX para o XX, ambos os intelectuais são atuantes não apenas no pretense campo científico de investigação da História da Educação, mas também como disciplina escolar, voltada para a formação de professores no contexto europeu de fundamentação dos sistemas nacionais de ensino: Wilhelm Dilthey (1833-1911) e Émile Durkheim (1858-1917). O primeiro, seguindo as tendências filosóficas do historicismo alemão, enquanto o segundo

apoiando-se numa perspectiva sociológica positivista francesa. Mais do que evidentes diferenças teóricas, ambos desenvolvem uma História da Educação pragmática e, muitas vezes, nacionalista. Por isso,

«Diante do desenvolvimento capitalista – que implica industrialização, urbanização, aparecimento dos meios de comunicação de massa, crescimento de liberdades democráticas, aumento de número de alfabetizados, movimentos grevistas e insurrecionais etc. –, os setores econômica e politicamente dominantes e as classes médias oscilaram ente duas alternativas: ou adotar concepções de mundo românticas e/ou nitidamente reacionárias, expressando atitudes de temor quanto ao futuro e desconfiando de que a democracia pudesse levar ao socialismo, ou, então, decidir pelo liberalismo e, crescentemente, por um liberalismo moderado ou até mesmo pela social-democracia, aceitando assim algumas idéias das teorias do movimento operário da época e, neste caso, do próprio marxismo – talvez a única doutrina com força política que ainda confiava na razão e no progresso» (GHIRALDELLI JR.<sup>8</sup>, 1994, p. 39 – 40).

A situação avançada dos processos de escolarização na Alemanha, a tradição filosófica idealista e a atuação de pensadores como Herbart e Fröebel permitiram que a Alemanha se lançasse já em fins do século XIX na produção de conhecimento voltada para o desenvolvimento das «ciências do espírito». Assim, Dilthey aprimora investigação em que procura justificar as relações entre a História e a Psicologia. Logo, «o caminho teórico da ‘crítica da razão histórica’ e as tarefas profissionais e cotidianas de Dilthey o levaram ao trabalho com História da Pedagogia e da educação» (GHIRALDELLI JR., 1994, p. 45).

A compreensão da própria natureza humana, destacadamente sua *psique*, se torna fundamental para o estabelecimento das bases cognitivas das ciências do homem, inclusive a Pedagogia. Todos os fatos são fatos psíquicos, reconhecidos graças à relação entre o homem, enquanto sujeito de conhecimento, com a realidade a sua volta (mundo). Por isso,

«Método compreensivo, tipologia das concepções de mundo, privilegiamento das biografias – eis aí alguns temas e procedimentos que Dilthey deixou ao historicismo e, em particular, ao campo da História da cultura e, portanto, ao campo da História da Pedagogia e da educação» (GHIRALDELLI JR., 1994, p. 53 – 4).

Tanto o historicismo alemão quanto o positivismo francês desenvolvem explicações que contemplam a questão evolutiva, seja da vida, da espécie ou até mesmo da História. É preponderante no século XIX explicações filosóficas e científicas que procuram identificar a humanidade com a busca permanente do progresso. Por isso, também Émile Durkheim assimila a História da educação e a História da Pedagogia como movimentos ligados especificamente a leis gerais, baseadas na idéia de um processo evolutivo linear e contínuo, rumo ao crescente grau de diferenciação e especialização, denotando uma solidariedade cada vez mais orgânica, típica das sociedades capitalistas contemporâneas. Assim, a especialização do trabalho depende cada

vez mais da formação educacional oferecida em todos os ambientes sociais, sobretudo escolar. Com isso,

«Na sua tese de doutoramento ele estuda a divisão do trabalho social a partir da consideração de dois tipos de sociedade: o que ele chama de sociedade tradicional e de sociedade moderna. Na primeira, a «consciência coletiva» – as crenças, sentimentos etc., partilhados por todos os membros de uma sociedade – é forte, unitária e homogeneizadora. Consequentemente, neste tipo de sociedade os homens pouco se diferenciam e a coesão social aí gerada é fundada naquilo que ele chama de «solidariedade mecânica». Neste caso a divisão do trabalho tem forma rudimentar, geralmente não passado de divisão sexual. Na segunda, uma forma determinada de produção estende e aprofunda a divisão do trabalho; a diversificação, as especializações e, conseqüentemente, a diferenciação entre as pessoas são intensas. A «consciência coletiva» se enfraquece, abrindo espaço para a «consciência individual»; a própria «consciência coletiva» muda de caráter, ela se fortalece em um ponto específico, que é o «culto ao indivíduo». Durkheim conclui, então, que a crescente divisão do trabalho e as especializações geram uma crescente interdependência entre os membros da sociedade; desenvolve-se uma coesão social baseada não mais na igualdade das pessoas e no total envolvimento da «consciência individual» pela «consciência coletiva», mas, sim, baseada na diferenciação e complementaridade entre os membros da sociedade. Ter-se-ia, então, uma situação social da «solidariedade orgânica» em relativo detrimento da «solidariedade mecânica» (GHIRALDELLI JR., 1994, p. 111 – 2).

Durkheim visualiza a importância da educação em suas obras como elemento crucial na coesão social, oferecendo condições para o aprimoramento da diversificação das funções sociais na produção capitalista. A visão orgânica diante da sociedade contemporânea pressupõe a idéia de que cada indivíduo tem um papel específico nas relações de interdependência no âmbito da sociedade industrial.

Dilthey e Durkheim, cada qual ao seu modo, promoveram também condições em suas instituições de atuação acadêmica para que fosse possível a introdução das reflexões e práticas para a consolidação da História da Educação enquanto abordagem do processo educativo seja em suas teorias, normas jurídicas, metodologia de ensino, organização institucional etc.

## Notas:

<sup>1</sup> NÓVOA, A.: Perspectivas de renovação da História da Educação em Portugal. In: NÓVOA, A. e BERRIO, J. R. (orgs.): *A História da Educação em Espanha e Portugal – Investigações e Actividades*, Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1993.

<sup>2</sup> CARVALHO, M. M. C. de. Considerações sobre o ensino da História da Educação no Brasil. IN: GATTI JR., D. e INÁCIO FILHO, G. (orgs.): *História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*, Campinas, Autores Associados; Uberlândia, EDUFU, 2005.

<sup>3</sup> Verificar: [http://www.assemblee-nationale.fr/sycomore/fiche.asp?num\\_dept=7926](http://www.assemblee-nationale.fr/sycomore/fiche.asp?num_dept=7926), baseada nas obras: *Dictionnaire des parlementaires français (1789 – 1889)*, de A. Robert e G. Cougny; *Dictionnaire des parlementaires français (1889 - 1940)*, de J. Joly (Acesso: 08/03/2011).

<sup>4</sup> Verificar a descrição geral da obra citada em: <http://michel.delord.free.fr/comp-cptp-tdm.html> (acesso: 08/03/2011).

<sup>5</sup> Adaptado de: <http://michel.delord.free.fr/comp-cptp-tdm.html> (Acesso: 08/03/2011) (Tradução minha).

<sup>6</sup> FELGUEIRAS, M. L. «A história da educação na relação com os saberes histórico e pedagógico», *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, set./dez. (2008).

<sup>7</sup> NÓVOA, A., *História da Educação. Relatório da disciplina de História da Educação, apresentado no âmbito das provas para a obtenção da agregação*, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa, 1994.

<sup>8</sup> GHIRALDELLI JR., P., *Educação e Razão Histórica: historicismo, positivismo e marxismo na história e historiografia da educação*, São Paulo, Cortez Editora, 1994.

## ENTRE HISTÓRIA E MEMÓRIA: DA ESCOLA NORMAL DO COLÉGIO SANTA JOANNA D'ARC AO CURSO SUPERIOR DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE

**Rita de Cássia Grecco dos Santos**

e-mail: ritagrecco@yahoo.com.br

(Universidade Federal do Rio Grande. Brasil)

**Francisco Furtado Gomes Riet Vargas**

e-mail: chicaov@yahoo.com.br

(CEIHE-FaE/UFPEL. Brasil)

### Enveredando pelos caminhos da memória e da narrativa

Quando pensamos na História como uma ciência ou como uma disciplina acadêmica, tendemos inicialmente a estabelecer relação da mesma como uma representação bastante conhecida, qual seja: a da identificação, vinculação e restrição do conhecimento histórico ao «domínio de nomes, fatos, datas e lugares», relegando ao esquecimento alguns testemunhos narrativos muito peculiares, em virtude da crença que só é válido e verdadeiro aquilo que «é científico», ou seja, que é passível de crédito e confiança. Afinal, como enfatizam Carboni e Maestri<sup>1</sup>:

«Em forma geral, paradoxalmente, para a historiografia, a linguagem não é um campo de grandes reflexões. Ao contrário, ela constitui elemento dado, quase natural, despido de história, de ideologia, de tensão e conflitos internos. É quase como se a palavra fosse hoje como sempre foi. E que o fato de ter sido diversa no passado fosse fenômeno meramente aleatório (...)» (2005, p.129).

Ao realizarmos este movimento de extirpação dos sujeitos da memória individual e por extensão da memória coletiva – em se tratando da descon sideração das narrativas – do processo de constituição da História, não nos recordamos e/ou ignoramos que a mesma é uma das Ciências Humanas que, sendo socialmente construída, demanda por ouvir e problematizar a voz dos sujeitos e também da coletividade, a fim de se constituir, também, dos elementos que estão inscritos na organização de dada sociedade e em sua dinâmica cultural e, por conseguinte, dos códigos que a mesma partilha.

Daí a relevância da relação entre memória e alteridade, pois enquanto Santo Agostinho, Locke e Husserl, reduziram a memória a uma modalidade interior e privada da experiência do tempo, outros autores como Ricouer foram para além da concepção de que «(...) toda a memória humana é ego-cêntrica (Pomian)» (CATROGA, 2001, p.44<sup>2</sup>), apontando para a coexistência entre a memória privada e a memória pública, através da analogia de que o presente histórico se entrecruza com a recordação e com a esperança, que jamais podem prescindir das relações.

E nesse diálogo que faz parte do processo socializador, os indivíduos mantêm o elo com a realidade, que se constitui na própria memória que se tem, pois do modo como «re-presentificam» seu passado, organizam o seu percurso como projeto. Tendo em vista que a memória nunca poderá ser um mero registro, justamente por constituir-se nessa «re-presentificação» que tem sua gênese na relação entre o presente e a tensão tridimensional do tempo, ou seja, numa construção em que «(...) toda a recordação tende a objetivar-se numa narrativa coerente (...)» (CATROGA, *Ibid.*, p.46).

Em virtude do fato da memória estar sempre «ameaçada pela amnésia», torna-se compreensível a necessidade do ritual de celebração de encontro com a memória, para evocar a rememoração através dos «traços-vestígios» que têm a função de mobilizar a memória através de revivificações rituais, haja visto que «(...) não há representação memorial sem traços» (CATROGA, *Ibid.*, p.48).

Assim, por partilharmos da crença que a História se constitui em movimento, emergiu nosso interesse na compreensão da narrativa, por percebê-la como um viés metodológico que ao aproximar o pesquisador dos sujeitos da pesquisa e do próprio objeto de constituição da História, contribui para a construção de um saber que se identifica como plural e dialógico, ao mesmo tempo em que é único, posto que, fruto de vivências que mesmo dando-se no coletivo, são individuais e singulares.

Nesse sentido, no movimento de representificação da história da formação de professores no Colégio Santa Joana D'Arc, em Rio Grande/RS, este texto foi articulado a partir do referencial teórico-metodológico da Historiografia (CERTEAU, 2007<sup>3</sup>), através da análise do entrecruzamento de dados coletados nos acervos do próprio Colégio e do NUME/FURG<sup>4</sup>, das entrevistas semi-estruturadas com duas ex-Normalistas e da revisão bibliográfica realizada sobre o tema. Pois, assumimos a concepção de que a escola é uma instituição cultural construída sócio-historicamente, portanto, entendemos que as relações entre escola e cultura devem ser compreendidas de forma interdependente e articuladas.

## A constituição do contexto educacional de Rio Grande e o surgimento do Collegio Santa Joanna D'Arc

Rio Grande é uma localidade que tem sua gênese, desenvolvimento e caracterização a partir de seu Porto marítimo, inicialmente, como um lugar estratégico militar ao sistema colonial português. Paulatinamente, com a própria transformação do RS, começa a se tornar centro exportador do gado gaúcho, se integrando como fornecedora para o mercado interno (PESAVENTO, 1994, p.20<sup>5</sup>). Porém, na condição de região periférica do Brasil, as terras gaúchas foram vitimadas pela pequena atenção das autoridades centrais, sobretudo, no que tange ao oferecimento de estabelecimentos de ensino – além de alguns colégios particulares, as primeiras aulas-régias aparecem apenas em 1820, sendo uma delas em Rio Grande (GIOLO, 1994, p.19-20<sup>6</sup>).

De acordo com Giolo (*Ibid.*, p.21-24), a Independência do Brasil não alterou muito o panorama educativo do RS, em decorrência da falta de bons professores. No entanto, a despeito da falta de atendimento do Império, para além do sistema de aulas-régias, deu-se início à utilização do Método Lancaster, pois, em 1825, um professor é enviado ao Rio de Janeiro para habilitar-se nesse método. Tal professor foi encarregado de colocar em prática nas escolas gaúchas, a partir de agosto de 1827, o uso desse método, ou seja, dois meses antes da lei imperial que determinava seu uso. Concomitantemente, conforme Martins (2006, p.70<sup>7</sup>), cria-se uma elite agropecuária e comercial que envia seus filhos para estudar no Rio de Janeiro ou mesmo na Europa.

Em 1834, com o Ato Adicional à Constituição de 1824, a educação Primária e Secundária passa a ser responsabilidade das províncias. Porém, os recursos dessas eram parcos e as mesmas não tinham autonomia para criar novas taxas, além do fato da instabilidade de seus presidentes, logo, a situação da educação continuou no abandono.

Conforme Alves (1995, p.65-66<sup>8</sup>), é possível notar um paulatino aumento do acesso à educação na cidade de Rio Grande, pois de 1851 até 1879 o número de matrículas vai de 281 para 1133, contando com ambos os sexos, mas, a Câmara de Rio Grande reclama a falta de uma uniformidade das aulas, que ficava a cargo de cada professor, bem como a falta de locais apropriados às aulas, que eram ministradas em pequenas salas, em condições insalubres, além das críticas que ao Método Lancaster, que apresentaria vantagens apenas tardiamente (*Ibid.*, p.66). Porém, em 1868, é oferecida instrução pública para ambos os sexos, havendo duas «escolas» para o sexo feminino e duas para o sexo masculino (CESAR, 2007, p.21<sup>9</sup>).

Em 1887, o Relatório da Câmara ainda aponta o problema da localização das casas onde os professores ministravam suas aulas, que ficavam afastadas do centro da cidade, também é mencionada a falta de utensílios apropriados, pois havia aulas onde alguns alunos estudavam de pé (ALVES, *Ibid.*, p.66), além da preocupação com as aulas nas zonas mais periféricas do



município, que haviam sido suprimidas pelo próprio poder público devido à desistência dos professores, em decorrência do baixo subsídio pago (*Ibid.*, p.67-68). Outra preocupação constante era a instrução das classes populares, para tanto, é solicitado auxílio pecuniário às aulas noturnas já existentes e à fundação de novas.

Entretanto, não apenas de tentativas de aulas públicas norteia a educação na cidade de Rio Grande durante o período que antecede a República, uma vez que, havia aulas particulares e em 1859 é fundado o Colégio São Pedro, com Curso Primário pago (CESAR, *Ibid.*, p.21).

Com a instauração da República, não se observa grandes mudanças na educação, pois em 1897 contabilizam-se 18 «escolas» públicas, gratuitas e primárias, atendendo 800 alunos e 16 estabelecimentos privados atendendo 623 alunos, numa cidade de aproximadamente 30 mil habitantes. Ainda podemos citar os estabelecimentos mantidos por associações operárias, como as aulas da Sociedade União Operária, que desde o final do século XIX, disponibiliza aulas para seus associados e dependentes (CORREIA, 1987, p.110<sup>10</sup>). Todavia, a maioria dos jovens em idade escolar não tem como estudar, pois não há vagas no ensino público (CESAR, *Ibid.*, p.21). Cabe menção ainda aos intentos católicos em prol da educação, primeiramente destacamos o Liceu Salesiano Leão XIII, que começa o Curso Primário em regimes de internato e externato (CESAR, *Ibid.*).

A formação oferecida pelas «escolas» riograndinas até 1906, restringe-se ao Quarto Ano Primário (CESAR, *Ibid.*, p.21-22), sendo a consecução das aulas, em sua maioria, numa única sala de aula. Cabe observar que quase todas essas escolas encontravam-se em região central da cidade de Rio Grande, que no período compreendia as proximidades do Porto. Segundo Cesar (*Ibid.*, p.23), até 1905, os jovens nascidos em Rio Grande, para prosseguir seus estudos, deveriam mudar-se de cidade para matricular-se em um Ginásio, sendo que, o destino escolhido pelas famílias ricas para seus filhos era o Ginásio D. Pedro II, no Rio de Janeiro ou mesmo a França.

Apenas em 1906 é criado o Ginásio Municipal Lemos Júnior, que, apesar do subsídio municipal, era pago (*Ibid.*, p.47). Isso se dá devido o aumento do fluxo de capital e o enriquecimento da burguesia riograndina, devido aos negócios portuários, porém, o Ginásio não atende todas as necessidades educacionais da elite riograndina e, em acordo com certo consenso quanto à necessidade da mulher instruir-se, desde que mantida dentro de determinados limites que não representassem risco às normatizações vigentes (HILSDORF, 2005<sup>11</sup>), além da solicitação do primeiro bispo da Diocese de Pelotas, Dom Francisco de Campos Barreto, às Irmãs de São José de Chambéry<sup>12</sup>, que instalassem um estabelecimento em Rio Grande, abre-se espaço em 1918 para a criação do «Collegio Santa Joanna D'Arc». A solicitação do bispo é justificada em virtude do mesmo «(...) percebe[r] o abandono religioso em que a juventude feminina da cidade de Rio Grande se encontrava (...)» (ARCHIVO ANNOS, 1918, p.1<sup>13</sup>).

Desse modo, tal instituição, de caráter confessional e regime jurídico privado, é considerada, desde a sua fundação, no dia 2 de abril de 1918, uma instituição importante para Rio Grande por trazer diretrizes filosóficas que atendiam aos anseios da formação de uma população representada pela elite local e «(...) em consonância com o modelo familiar, católico e higienista, acalentado no referido período histórico, de uma mulher «bem comportada»» (SANTOS, et al., 2009, p.2<sup>14</sup>).

A princípio o Collegio ocupou um prédio de aluguel à Rua Yatahy<sup>15</sup> e no correr do segundo ano efetuou a compra de um vasto terreno destinado à edificação do prédio próprio, na então Rua Marquez de Caxias, nº 291, hoje Rua Duque de Caxias. No ano de 1920, em virtude de problemas de saúde, a Madre Maria Felicidade foi substituída por Madre Maria Alice, que logo ao assumir trata de procurar outro prédio de aluguel para a instalação do Collegio.

Depois da bênção e lançamento da pedra fundamental do novo prédio em 21 de outubro de 1925, em 29 de agosto de 1926, foi inaugurado o prédio próprio, sendo que, após a Missa festiva, celebrada pelo Padre Salesiano José Vera, os presentes ficaram entusiasmados pelas condições do prédio e, na expressão do Intendente João Fernandes Moreira, seria «Templo de Virtude, da Ciência e da Arte» (ARCHIVO ANNOS, *Ibid*, p.2). Daí em diante, o Collegio entrou em franca expansão, pois a matrícula que em 1918 era de 182 alunas, em 1925 se elevava a 302 e, em 1929, a 403.

### **A Escola Complementar e a Escola Normal do Collegio Santa Joanna D'Arc: «as Meninas do Joanna D'Arc» se tornando professoras**

Desejosos de uma Escola de Formação de Professores Primários, os riograndinos insistiam junto à Direção para que fosse enviado um requerimento ao Secretário de Educação e Saúde solicitando a equiparação do Collegio à Escola Complementar do Estado, assim, Madre Joana Vitória entrou em entendimento com o senhor Secretário Dr. Osvaldo Aranha que deu despacho favorável e enviou o Sr. Júlio Lebrun para proceder à inspeção prévia. Sendo o parecer positivo, no dia 9 de janeiro de 1930, foi assinado o Decreto que elevava o Collegio Santa Joanna D'Arc à Escola Complementar.

Esta data marca uma nova fase de progresso da instituição, que formou treze turmas de Professoras Primárias entre 1930 e 1945, perfazendo um total de 497 ingressantes e 344 concluintes, na faixa etária entre 15 e 34 anos<sup>16</sup>. Ou seja, um notável contingente de formadas, posto que, o exercício do magistério representava um prolongamento das funções maternas e instruir e educar crianças era considerado aceitável para as mulheres.

Porém, em meio ao ano letivo de 1943, surge um obstáculo à continuidade do curso de formação de professoras no Collegio, posto que, o mesmo ainda não dispunha da condição de Ginásio e o Secretário de Educação e Cultura, José Coelho de Souza, introduz uma reforma no Ensino Se-

cundário, extinguindo as Escolas Complementares e passando-as a Ginásios. Naquele momento, a Superiora Madre Saint Maurice, entrou em entendimento com o Diretor do Ginásio São Francisco, Irmão Roque, que se prontificou em aceitar que o Joanna D'Arc passasse a formar a «Secção Feminina» daquele estabelecimento.

Tal situação se manteve até o início de fevereiro de 1947, quando depois de um processo de investimento na qualificação dos recursos institucionais, solicitação de equiparação a Ginásio Independente em maio de 1946 – em novembro já era recebida comunicação autorizando a proceder aos exames de Admissão ao Ginásio – bem como apoio da comunidade local e financeiro da Prefeitura Municipal, o novo Regimento do Collegio foi enviado e devidamente deferido pela Secretaria de Educação do Estado.

Assim, em março de 1947, depois de lograr êxito no processo seletivo, as primeiras normalistas começavam seus estudos, dando início a uma trajetória de formação de 35 turmas de Professoras Primárias na Escola Normal Joanna D'Arc até o ano de 1975, totalizando 870 concluintes<sup>17</sup>.

De acordo com Gleci<sup>18</sup>, a formação como Normalista e a Formação como Professora Catequista tinham uma conotação de formação, controle e disciplinamento, pois

«(...) elas davam muita formação, prova está que eu na família agora sou tida como a pessoa que quer levar tudo tão certinho, porque além de eu ser virginiana ainda tive essa parte de formação que atualmente não se tem isso nas escolas (...) os alunos fazem o que querem, nós não, nós não podíamos fazer, primeiro que a gente era muito cuidada durante recreios, entrada e saída e ninguém fazia nada (...) a gente tinha aquele respeito pela nossa posição entendeste? era a nossa posição de ser Normalista, futuras professoras a gente tinha aquele respeito, postura de maneira de agir e a gente era tido assim na escola as Normalistas, eram bem valorizadas naquela época a gente sempre foi se distinguiu assim por ser Normalista (...)».

Afirmção ratificada por Jaira, que enfatiza que ser uma Normalista do Joanna D'Arc significava ser «(...) bem formada, com uma boa formação cultural, uma formação integral (...)». Além da formação empreendida no Colégio, há que se chamar a atenção para as práticas de ensino realizadas, sobretudo, na escola que as Irmãs mantinham desde 1961 na Vila do Cedro, zona periférica da cidade de Rio Grande, forjando assim, que as Normalistas pudessem experimentar a vivência num universo sócio-cultural bastante distante da realidade da maioria das mesmas.

No anseio de construir uma identidade institucional, ao buscar consolidar uma representação que reafirmava a qualidade dos serviços prestados à população, o Santa Joanna D'Arc engendrou a constituição da memória e da tradição do Colégio que formava excelentes professoras, como afirma Jaira: «(...) ah minha mãe era o máximo, era uma referência sabes, tu ser do Joanna D'Arc já era uma referência na cidade (...) então isso bah era o máximo pra mim (...)».

### Imágen I. Normalistas participando da Missa na Capela do Collegio, em 1963



Fonte: Acervo particular de Jaira F.G.R.Vargas.

O Colégio foi construído como um espaço pensado para disseminar todo um conjunto de saberes e de fazeres, apresentado como prática e representação que vislumbrava um futuro de progresso para a localidade e a instituição.

Assim, a criação e consolidação das Escolas Complementar e Normal do Santa Joanna D'Arc, caracterizaram-se por um espaço de formação que tinha como objetivo, além da formação de professoras, a promoção do espírito cristão, da atitude cívica perante a vida, do desenvolvimento do espírito co-participativo, aspirando à comunhão e ao relacionamento interpessoal, bem como buscando tornar o ser criativo e fraterno.

Tais concepções educativas estavam presentes na disciplina, nos comportamentos esperados e impostos às normalistas, entre os quais se inclui o modo de vestir-se, de comunicar-se, de relacionar-se em público de uma maneira geral. Assim, toda a organização da escola se constituiu num modelo de civildade, representado por tais práticas que definiam a cultura local e escolar. Deste modo, constata-se a relevância de tal instituição para o desenvolvimento e a qualificação dos processos de formação de professores em Nível Médio e o alicerce para a constituição da Educação Superior na cidade de Rio Grande, posto que, foi o cerne do Curso Superior de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande.

**Notas:**

<sup>1</sup> CARBONI, F.; MAESTRI, M. **A linguagem escravizada: Língua, história, poder e luta de classes**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005, 147p.

<sup>2</sup> CATROGA, F. Memória e História. In: PESAVENTO, S. (org.). **Fronteiras do Milênio**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2001. p.43-69 – 140p.

<sup>3</sup> CERTEAU, M. **A escrita da história**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007, 345p.

<sup>4</sup> Núcleo de Memória Eng. Francisco Martins Bastos da Universidade Federal do Rio Grande-NUME/FURG.

<sup>5</sup> PESAVENTO, S. **História do Rio Grande do Sul**. 7 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

<sup>6</sup> GIOLO, J. **Lança e grafite: A instrução no RGS da primeira escola ao fim do império**. Passo Fundo: UPF, 1994, 174p.

<sup>7</sup> MARTINS, S. **Cidade do Rio Grande: industrialização e urbanidade (1873-1990)**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2006, 234p.

<sup>8</sup> ALVES, F. N. Instrução pública na cidade do Rio Grande: as reivindicações da Câmara Municipal (1845-1889). In: ALVES, F. N.; TORRES, L. H. (orgs.). **A cidade do Rio Grande: estudos históricos**. Rio Grande: SMEC, FURG, 1995. p. 59-71

<sup>9</sup> CESAR, W. **Centenário do Colégio Lemos Jr.**: Rio Grande. Rio de Janeiro: UniverCidade Ed., 2007.

<sup>10</sup> CORRÊA, N. E. **Os Libertários e a Educação no Rio Grande do Sul (1895-1926)**. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Porto Alegre: 1987. 224p.

<sup>11</sup> HILSDORF, M. Tão longe, tão perto: As meninas do seminário. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. II – séc. XIX. Petrópolis: Vozes, 2005. p.52-65 – 184p.

<sup>12</sup> Posto que, as Irmãs já dispunham de um estabelecimento de ensino Primário em Pelotas, o Collegio São José.

<sup>13</sup> ARQUIVO ANNOS – 1918. Collegio S. Jeanne D’Arc. Rio Grande, 1918.

<sup>14</sup> SANTOS, R. G.; et al. Educando meninas, moldando mulheres: impactos da cultura escolar produzida nos primeiros anos do Colégio São José de Pelotas (1910-1920). In: Encontro da ASPHE – Infâncias, Cultura Escrita e História da Educação, 15, 2009, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS; ASPHE, 2009, p.1-12.

<sup>15</sup> A Rua Yatahy (hoje Rua Dr. Nascimento) indicava no início do século XX o limite do centro urbano de Rio Grande.

<sup>16</sup> Fontes: «Livro de Atas das médias do 1º ano do Curso Complementar – 1930 a 1942» e «Livro de Actas de Conclusão do Curso Complementar das alunas do Colegio Santa Joana D’Arc» (folhas 1 a 28), ambos do acervo da Secretaria do Collegio Joanna D’Arc.

<sup>17</sup> Fontes: «Livro de Actas de Conclusão do Curso Complementar das alunas do Colegio Santa Joana D’Arc» (a partir da folha 29 até a folha 57) e Livro de «Atas solenes de Formaturas e aulas inaugurais – 1957-1979», acervo da Secretaria do Collegio Joanna D’Arc.

<sup>18</sup> Gledi Cunha dos Santos, formou-se em 08/12/1964; Jaira Furtado Gomes Riet Vargas, formou-se em 08/12/1965. Ambas foram entrevistadas no mês de outubro de 2010.

# AS PESQUISAS EM HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS UNIVERSITÁRIAS NO BRASIL: ALGUNS ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

**Elieuzza Aparecida de Lima**

e-mail: aelislina@ig.com.br

**Valessa Suellen Alvares Ferreira Sotelo**

e-mail: lessinha19@hotmail.com

**Fabiana Andreza Lacort Zimmerman**

e-mail: fabi.zimmerman@ig.com.br

(UNESP, Marília-SP, Brasil)

## Introdução

A comunicação que ora se apresenta é decorrente de um estudo preliminar realizado para a elaboração do projeto de pesquisa «A história da didática em instituições de formação de professores no Brasil – 1827-2011», o qual tem como objetivo central identificar, reunir, selecionar, sistematizar, analisar e interpretar aspectos da didática, como disciplina e campo de conhecimento em instituições de formação de professores no Brasil, entre 1827 e 2011. Ainda, são objetivos da pesquisa:

\* identificar as abordagens referentes aos conhecimentos da disciplina de Didática nas várias instituições de formação de professores no Brasil;

\* contribuir para a produção de uma história da Didática no Brasil que auxilie na busca de soluções para os problemas desse ensino, no presente;

\* identificar e analisar aspectos da história dos cursos de formação de professores no Brasil.

O interesse sobre o estudo da história da didática, sobretudo como disciplina dos vários cursos de formação de professores, é decorrente da crença de que, mediante a reunião de aspectos constitutivos de cada disciplina desses vários cursos de formação de professores, existentes em períodos diversos no Brasil, constituem o que se pode chamar da história da didática em cursos de formação de professores no Brasil.

Segundo pesquisadores brasileiros, as pesquisas em história das disciplinas e dos saberes escolares, influenciadas, sobretudo, pelos trabalhos realizados no âmbito da história cultural, têm sido consideradas fundamentais para melhor compreender o papel dos contextos culturais na definição daquilo que deve ser ensinado na escola e, por outro lado, o papel da escola na produção e na reelaboração do conhecimento, principalmente através dos vários processos didáticos.

Por meio de um primeiro trabalho de revisão da literatura sobre a temática, realizado por integrantes do grupo de pesquisa «GP Forme – Formação do Educador»<sup>1</sup>, do qual fazemos parte, foi possível localizar um dos primeiros artigos brasileiros, denominado *História das disciplinas escolares: perspectivas de análise*, de Santos<sup>2</sup>. Também, ressaltam-se os trabalhos que vêm sendo desenvolvido por pesquisadores brasileiros, junto aos grupos de pesquisa, dentre os quais: grupo de pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- MS-Brasil, coordenado por Eurize Caldas Pessanha; o do Núcleo de Estudos de Currículo (NEC), da Universidade Federal do Rio de Janeiro-RJ-Brasil, coordenado por Antônio Flavio Moreira; o do Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa e História da Educação – CDAPH, da Universidade São Francisco, em Bragança Paulista-SP-Brasil, por meio do qual foram publicados resultados de alguns trabalhos sobre a temática, dentre eles o de Oliveira e Ranzi<sup>3</sup>, intitulado *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*, o qual reúne trabalhos como de importantes pesquisadores que têm se dedicado à temática, como: Bittencourt<sup>4</sup> intitulado *Disciplinas escolares: história e pesquisa*.

Do mesmo modo, acreditamos que é possível afirmarmos que as pesquisas em história das disciplinas e dos saberes universitários, influenciadas, sobretudo, pelos trabalhos realizados no âmbito da história cultural, também têm sido consideradas fundamentais para melhor compreender o papel dos contextos culturais na definição daquilo que deve ser ensinado no ensino superior e, por outro lado, o papel do Ensino Superior na produção e na reelaboração do conhecimento, principalmente através dos vários processos didáticos.

Nesse sentido, buscamos, mediante um primeiro estudo preliminar, compreender aspectos teórico-metodológicos que têm subsidiado o desenvolvimento de pesquisas em história das disciplinas, tanto escolares quanto universitárias. Daí, que nesta comunicação, nosso objetivo central é apresentar alguns resultados desse nosso estudo, o qual realizamos mediante procedimentos de localização, reunião, seleção e análise de bibliografia especializada sobre a temática.

Tratou-se, portanto, de um estudo bibliográfico.

## Quadro teórico-metodológico

Segundo Chervel<sup>5</sup> (1990), uma disciplina não existe fora da instituição e distante do saber do professor que a constituiu. Portanto, surge a necessidade primeira de entender a relação da história das disciplinas universitárias, no caso a Didática, com a história das instituições de Ensino Superior, *locus* da sua origem e desenvolvimento.

Para tanto, os pesquisadores em história das disciplinas escolares e universitárias afirmam que é preciso ir além de estudos legislativos, organizacionais, ou de demandas de escolarização e até mesmo de pensamento pedagógico dessas instituições de ensino e compreender a necessidade das práticas escolares que se materializam por meio das disciplinas, pois imprime nos agentes do processo pedagógico a identidade que torna tal instituição diferente, embora com o mesmo currículo, uma vez que os dispositivos legais buscam a normatização e padronização das diversas instituições.

Em relação à história das instituições educacionais, e daí inclui-se a história das instituições de Ensino Superior, pesquisadores afirmam que se trata de uma tendência que tem tomado fôlego no contexto dos estudos de história da educação no Brasil, inserindo-se num processo de renovação no campo da história da educação e constituindo-se como um novo campo temático da historiografia da educação brasileira.

Ainda, os pesquisadores afirmam que as investigações no interior das instituições educacionais devem acontecer mediante a apreensão de aspectos que lhes conferem identidade, ou seja, pela apreensão de aspectos que lhes conferem um sentido único no cenário social, do qual fizeram ou ainda fazem parte, mesmo que as instituições tenham se transformado no decorrer dos tempos.

Para Buffa<sup>6</sup>, tais estudos constituem-se em investigações não somente da história como, também da filosofia da educação brasileira, pois seus conceitos estão imbricados em valores de cada época. Segundo Werle, Sá Brito e Colau<sup>7</sup>

«Necessariamente, a HIE maneja com a dimensão temporal. O pesquisador de HIE vê-se à frente de indagações acerca do período de tempo abrangido no relato. Trabalhar com HIE não é permanecer na presencialidade, no hoje da instituição, mas descrever, compor narrativas de seus diferentes momentos de existência. Todos os fatos educativos são históricos. Configurações específicas os precedem, tramas de encaminhamentos são tecidas ao longo do tempo. Isso significa que uma historicidade reflexiva acompanha todos os estudos relacionados à educação, mesmo que sejam orientados preferencialmente para o presente e o futuro».

Segundo Chervel<sup>8</sup>, desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina e que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação da massa que



ela determina, então, a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas também na história cultural. Para esse pesquisador, a disciplina escolar seria, então, resultado da passagem dos saberes da sociedade para a outra, sendo o preço que a sociedade paga à cultura para passá-la de uma geração à outra.

De acordo com Goodson<sup>9</sup>, a história das matérias escolares, portanto, também das disciplinas universitárias, ao comporem a área da história do currículo, busca analisar no interior da instituição educacional a relação escola/sociedade e, portanto, Ensino Superior/sociedade, enfatizando como as escolas e universidades são determinantes dos e, ao mesmo tempo, determinadas por conhecimentos da sociedade culturalmente legitimados, sendo, portanto, algo mais do que um simples instrumento de cultura da classe dominante.

É necessário, portanto, considerar que as instituições educacionais estão inseridas em determinado meio social, que implica em uma identidade cultural que lhe é singular e que é, ao mesmo tempo, condicionante e condicionada por aspectos específicos das várias disciplinas que compõem a estrutura curricular de cada instituição.

Além disso, há outro aspecto diretamente imbricado com a história das disciplinas e que diz respeito ao saber professoral que move cada disciplina.

Para Goodson<sup>10</sup>, o professor é um dos principais elementos na construção de uma disciplina escolar que está diretamente ligada à «tradição disciplinar» predominantemente na história de uma disciplina, influenciando assim essa construção. Neste sentido, mesmo que haja um planejamento idêntico para as várias instituições educacionais, em sua aula, o professor tem o domínio e a ampla liberdade para uma construção disciplinar segundo seu contexto e seus saberes acumulados para tal mediação. Esse pesquisador afirma ainda que o currículo é a palavra-chave para compreender melhor a instituição educacional ao longo do tempo.

Portanto a constituição dos saberes específicos de cada disciplina, do currículo, neste caso a disciplina da Didática, é resultado de um complexo processo envolvendo conflitos, mediações diferentes por diversos sujeitos e instituições, diante dos papéis que, em cada época e sociedade, são atribuídos à escola.

Considerando-se a grande variedade de instituições de formação de professores no Brasil, sobretudo de Ensino Superior, e, portanto, a variedade de saberes que formam e formaram os professores que atuam nas várias instituições até os nossos dias, estudar a história das disciplinas, considerando o saber professoral que a embalou em cada instituição, significa buscar aspectos de um conjunto heterogêneo de saberes que contribui para a compreensão do campo de conhecimento sobre a história da formação de professores no Brasil.

## O corpus das investigações

Diante de todo exposto, é possível afirmar que os primeiros documentos que devem integrar o *corpus* das investigações em histórias das disciplinas universitárias devem ser os programas das disciplinas que se pretendem investigar, no nosso caso, os programas das disciplinas de Didática, e o Projeto Político Pedagógico das várias instituições onde essas disciplinas se desenvolveram.

Em tais documentos espera-se identificar quais as «finalidades reais» das disciplinas. Quanto às finalidades das disciplinas, Chervel<sup>11</sup> adverte que é necessário que o historiador da educação busque fazer a distinção acerca do que são «finalidades reais e finalidades de objetivo», o que ele considera que nem sempre têm sido feito nas legislações pertinentes à educação.

Chervel<sup>12</sup> chama de «finalidades reais» o que passaria pela resposta à questão: Por que se ensina o quê se ensina? E, chama de «finalidades de objetivo» o que passaria pela resposta à questão: o quê se deveria ensinar para satisfazer aos poderes públicos e o porquê se ensinou o quê se ensinou nas disciplinas em estudo, em dado curso e período.

Também, é necessário identificar, mediante documentos oriundos de vários fóruns de discussão (Poder Legislativo, Câmaras, Conselhos, etc.), assim como em diversos impressos e publicações, as «finalidades de objetivo», ou seja, o quê se deveria ensinar nas disciplinas de Didática para satisfazer aos poderes públicos.

Da mesma maneira, deve-se localizar, identificar, reunir, selecionar, sistematizar e analisar os aspectos contidos em diários de classe, avaliações, tanto os realizados internamente na instituição, quanto aqueles voltados para avaliações externas.

Ainda, é necessário identificar, reunir, selecionar, sistematizar e analisar aspectos dos relatos orais de vida e trabalho dos professores responsáveis pelas disciplinas em foco, bem como dos alunos que se formaram com os conteúdos de tais disciplinas.

## Considerações finais

Diante do exposto, é possível afirmarmos, ainda que brevemente, que as investigações sobre a história das disciplinas das instituições educacionais remetem e se situam também no campo de conhecimentos sobre cultura escolar.

Ainda, as investigações centradas na história das disciplinas escolares e universitárias se justificam, considerando a importância de cada uma delas como instância responsável e definidora dos conhecimentos que foram e são ensinados.

No caso das disciplinas de Didática, objetos das nossas investigações, assim como as demais disciplinas ministradas nos vários cursos de Ensino Superior de formação de professores, elas podem ser consideradas instâncias responsáveis e definidoras dos conhecimentos que foram e são ensinados, além de contribuírem para a consolidação e transmissão de valores e comportamentos que foram e são fortemente repassados, o que gerou e, ainda, gera, a cultura de formação de professores que temos.

Finalmente, enfatizamos, assim como muitos pesquisadores da história das disciplinas escolares e universitárias, que esse é um campo de pesquisa que vem se desenvolvendo principalmente por fornecer um olhar novo para as instituições educacionais, percebendo assim que a educação vai além das histórias dos ideários e dos discursos pedagógicos.

### Notas:

<sup>1</sup> Grupo de pesquisa certificado pela Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – Unesp/Marília-SP e cadastrado junto ao Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

<sup>2</sup> SANTOS, L. «História das disciplinas escolares: perspectivas de análise» *Teoria e Educação*, n. 2, (1990), 21-29.

<sup>3</sup> OLIVEIRA, M. T.; RANZI, S. M. *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

<sup>4</sup> BITTENCOURT, C. M. F. «Disciplinas escolares: história e pesquisa». En OLIVEIRA, M. T.; RANZI, S. M. *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. 9-38.

<sup>5</sup> CHERVEL, A. «História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa». *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, (1990), 177-229.

<sup>6</sup> BUFFA, E. «História e Filosofia das instituições escolares». En J. C. ARAÚJO, J. C.; GATTI JUNIOR, D. (Org.). *Novos temas em história da educação: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas/SP: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002. 25-38.

<sup>7</sup> WERLE, F. O. C.; SÁ BRITTO, L. M. T.; COLAU, C. M. «Espaço escolar e história das instituições Escolares». *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 7, n. 22, set./dez. (2007), 151-152.

<sup>8</sup> CHERVEL, A., op. cit.

<sup>9</sup> GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

<sup>10</sup> Ibid.

<sup>11</sup> CHERVEL, A., op. cit.

<sup>12</sup> Ibid.



# UMA REFLEXÃO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE DEFICIENTES VISUAIS POR MEIO DE MEMORIAIS DE FORMAÇÃO

**Nome do Autores: Fernanda Malinosky**

e-mail: malinosky20@hotmail.com

(UNESP, Rio Claro–SP, Brasil)

**Ivete Maria Baraldi**

e-mail: ivete.baraldi@fc.unesp.br

(UNESP, Bauru, Brasil)

## Introdução

A inserção do aluno com deficiência nas classes regulares está cada dia mais presente no cotidiano escolar e é, sem dúvida, o tema mais discutido (para não dizer angustiante) entre os educadores nas últimas décadas. No entanto, não basta colocar o aluno em sala de aula, sem garantir-lhe práticas pedagógicas que lhe permitam romper com as barreiras da aprendizagem e com o preconceito sofrido por ser considerado «diferente».

Orientações internacionais como a Declaração de Salamanca, promulgada em 1994, recomenda que seja adotado o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares e que sejam garantidos programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação.

No Brasil, há documentos oficiais que prevêm, além da matrícula compulsória, a formação de professores aptos a trabalhar com inclusão. Assim, o artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) estabelece que os sistemas de ensino deverão assegurar prerrogativas aos educandos deficientes, ou seja, que os currículos, métodos, recursos educativos e organizações específicas devem atender às suas necessidades, bem como os professores devem ter especialização adequada, nos ensinos médio e superior para o atendimento especializado; e os professores do ensino regular devem estar capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns.

Na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, a qual institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB), e no Pa-

recer nº 17/2001, é recomendado às instituições educacionais que formem profissionais aptos a prestar serviços de atendimento especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais e em classes comuns do ensino regular.

Por outro lado, corroborando com GLAT e NOGUEIRA (2002, p.22):

«não basta que uma proposta se torne lei para que a mesma seja imediatamente aplicada. Inúmeras são as barreiras que impedem que a política de inclusão se torne realidade na prática cotidiana de nossas escolas. Entre estas, a principal, sem dúvida, é o despreparo dos professores do ensino regular para receber em suas salas de aula, geralmente repletas de alunos com problemas de disciplina e aprendizagem».

A formação do docente vem assumindo posição de destaque nas discussões relativas às políticas públicas atuais. É uma preocupação que se evidencia nas reformas que vêm sendo implementadas na política de formação de professores, pois a legislação e as modificações sociais e culturais sugerem que o professor saiba lidar com diversas situações como, por exemplo, a inclusão, seja ela digital ou de alunos com algum tipo de deficiência, a interdisciplinaridade, entre tantas outras.

Sendo assim, a formação docente continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas na rotina de trabalho do professor. Os cursos de formação inicial não estão dando suporte necessário para os professores quanto a inclusão e por isso há uma procura dos cursos de capacitação? Alguns cursos já estão sendo oferecidos visando à capacitação, mas será que são suficientes para a demanda de alunos e professores? Como foi ou está sendo a vivência dos professores em sala de aula sem a capacitação e após um curso de formação específica visando à educação inclusiva?

Dessa forma, espera-se no fim desta pesquisa um entendimento acerca da formação dos professores, abrangendo a sua construção histórica, social e política, apontando as suas limitações e suas propagações, no que diz respeito à educação inclusiva. Nesse contexto, pretende-se estimular a escrita autobiográfica do docente e a partir daí, refletir a formação, experiências, práticas inclusivas, entre outras.

Cumprе lembrar que esse trabalho está inserido num projeto maior desenvolvido pelo Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM), da Universidade Estadual Paulista «Júlio de Mesquita Filho» (UNESP), que visa efetuar um mapeamento nas diversas regiões brasileiras sobre a formação de professores (GARNICA, 2010a e 2010b; GARNICA, SILVA e FERNANDES, 2010). Dessa maneira, essa pesquisa é uma vertente pouco explorada pelo grupo, pois utiliza o blog educacional, «diário virtual», para estimular a criação de memoriais de formação. No caso específico deste estudo, não utilizaremos a metodologia de História Oral, o trabalho está inserido no projeto maior do GHOEM, pois fará um mapeamento da formação

de professores de matemática no Estado do Rio de Janeiro, utilizando escritas autobiográficas (memoriais) que é um método reconhecido e aceito por este grupo.

## Material e Metodologia

A riqueza de informações presentes nos memoriais e as possibilidades de interpretações que eles promovem levam a compreender os diferentes aspectos da formação docente e encadear acontecimentos relacionados à experiência profissional e, até mesmo, à vida onde o autor é ao mesmo tempo escritor/ narrador/ personagem da história.

A escolha do memorial de formação deve-se ao fato de ser um gênero textual «predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período – combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos» (PRADO e SO-LIGO, 2007).

Segundo Garnica (2010b, p.36),

«Narrar é contar uma história, e narrativas podem ser analisadas como um processo de atribuição de significado que permite a um ouvinte/leitor/apreciador do texto apropriar-se desse texto, através de uma trama interpretativa, e tecer, por meio dele, significados que podem ser incorporados em uma rede narrativa própria. Assim, estabelece-se um processo contínuo de ouvir/ler/ver, atribuir significado, incorporar, gerar textos que são ouvidos/lidos/vistos pelo outro, que atribui a eles significados e os incorpora, gerando textos que são ouvidos/lidos/ vistos...».

Josso (2008, p. 27) também esclarece que:

«A história de vida narrada é assim uma mediação de conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a formação».

Nessa perspectiva, o propósito deste projeto é refletir sobre a formação que o professor de matemática recebe na graduação e a necessidade da formação continuada frente ao processo de inclusão de educandos com deficiência visual que já está ocorrendo nas escolas regulares. As novas exigências sociais refletem-se nas práticas pedagógicas, e logo, na ação do professor no seu cotidiano, exigindo uma «práxis» que atenda as necessidades profissionais, sociais, políticas, humanas e culturais. A criança com deficiência visual «carece da capacidade de coordenar e organizar os elementos para formar níveis mais altos de abstração; sua capacidade de verificar as informações fica severamente limitada» (SANTIN & SIMMONS, 1996, p. 07). Para que as dificuldades sejam superadas, há a necessidade de recursos humanos capacitados ou especializados, materiais específicos, além de uma abordagem que a motive a aprender tópicos que aparentemente são apenas visuais como, por exemplo, a Geometria.



Diante das perspectivas que os professores têm sobre o seu papel, suas práticas e seu cotidiano escolar, os mesmos poderão, através dos memoriais de formação, expor sua trajetória até a formação, suas experiências após a formação, como se deu o processo de inclusão escolar em seu ambiente de trabalho, como eles lidam com o assunto e quais são suas práticas. E por meio destes memoriais, espera-se poder constituir tramas da formação de professores de matemática de uma região específica do Brasil, Rio de Janeiro, e numa determinada especificidade (educação inclusiva).

As ações do estudo se darão em duas frentes principais: a primeira, a da seleção e capacitação de professores de matemática já em exercício e a segunda, a da confecção dos memoriais de formação no blog. Cabe ressaltar que os docentes participaram do curso de *Braille – Módulo Básico* oferecido pela Universidade Federal Fluminense (UFF) em Niterói, Estado do Rio de Janeiro, Brasil. O curso supracitado é semipresencial via plataforma Moodle onde é disponibilizado o livro próprio (ROSA e KALEFF, 2011) e material complementar (vídeos, textos, entre outros) para os participantes que devem cumprir com as tarefas avaliativas de acordo com o cronograma fechado pela coordenação do curso. A parte presencial é composta por encontros e provas presenciais, já os participantes são, em sua maioria, professores em exercício que buscam um meio de aprender a lidar com os alunos cegos que já estão inseridos em suas classes. Dentre os participantes deste curso, todos os professores de matemática foram convidados a confeccionar o seu memorial de formação a fim de refletir sobre suas práticas pedagógicas e inclusivas.

No que se refere à construção dos memoriais, um blog - «diário virtual» - será utilizado como um registro eletrônico que apresenta um caráter dinâmico e de interação possibilitado pela facilidade de acesso e de utilização, cuja finalidade não será só de manter o contato e direcionar os docentes participantes, mas também de compartilhar idéias, dúvidas e experiências acerca do que está sendo produzido. É importante lembrar que o blog será restrito aos professores participantes, ou seja, não será de acesso público na internet cabendo mais tarde uma legitimação e concessão dos direitos dos textos.

Compreende-se que o objetivo não é a análise do que se foi escrito com a finalidade de julgá-los (professores), mas sim de acordo com GARNICA (2010b, p. 37):

«uma análise não é um julgamento de valor acerca do outro por meio do que foi relatado. Uma análise é um arrazoado das compreensões que conseguimos costurar nessa trama de escuta atenta ao que foi dito. Também não é a fixação de uma versão definitiva do cenário que uma pesquisa pretendeu traçar. O pesquisador defrontar-se-á com várias versões, que são sempre lacunares e entoadas ora em sincronia, ora em desarmonia, e deve trabalhar cada uma delas considerando-as como os modos de os depoentes narrarem-se e, assim, construírem suas verdades como sujeitos históricos, vendo-as registradas».

Dessa maneira, pretende-se elaborar uma compreensão acerca da formação de professores de matemática (inclusão) no Rio de Janeiro, colabo-

rando com a pesquisa maior em que este projeto está inserido, como ressaltado anteriormente.

## Resultados e discussões

No segundo semestre de 2011, os professores selecionados concluíram a capacitação em braille e, num primeiro momento, foram estimulados a expor suas perspectivas pós curso por meio de depoimentos. A seguir, três trechos dos depoimentos coletados:

*Aluna T.:* «A satisfação é imensa diante do aprendizado que adquirei (...) pude aproveitar todo o conhecimento e até aplicar um plano de intervenção pedagógica com material adaptado na escola onde cumprio estágio obrigatório curricular. A apresentação do material foi um sucesso, inclusive as docentes do colégio também querem fazer o curso, caso haja nova oportunidade.»

*Aluna B.:* «O curso contribuiu bastante para a minha formação profissional e acadêmica (...) A ONG (que trabalho) existe há 30 anos, nunca teve um aluno cego ou com baixa visão, porque não tinha um professor com curso de Braille, informei a direção da ong sobre o meu curso e já para 2012 irão abrir vagas para alunos com deficiência visual e com baixa visão.»

*Aluna R.:* «Me perguntaram: Em sua formação acadêmica, você estudou/estuda alguma disciplina que o capacitasse para a inclusão? Respondi: Não. (...) Gostei muito de participar deste curso, além de aprender um pouquinho sobre um universo totalmente novo pra mim, me fez querer conhecer ainda mais. Deu-me uma nova perspectiva sobre o ensinar matemática, pois vi que ainda tenho muito que aprender, em matéria de ser humano, isso também é um pré requisito para ensinar bem.»

No segundo semestre de 2012, estes professores terão o contato com o blog e iniciarão a escrita dos memoriais de formação. Para que os memoriais saiam como o planejado, serão agendados encontros à distância via web e alguns poucos presenciais de acordo com a disponibilidade dos mesmos.

## Conclusão

O processo de inclusão é, sem dúvida, um grande passo positivo, quanto à possibilidade de socialização do indivíduo deficiente.

Baseada nos depoimentos acima, afirmo que a formação dos professores (de matemática) para a inclusão é urgente e necessária. Essa pesquisa, que está em sua fase inicial, pretendemos que forneça elementos que possam historiar ao mesmo tempo possibilitar a reflexão de como está se dando tal formação, em específico, no Estado do Rio de Janeiro (Brasil).

## Referências

- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n° 17/2001**. Aprovado em 03 de julho de 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.
- GARNICA, A. V. M. . Presentificando ausências: a formação e a atuação de professores de Matemática. In: Maria da Conceição Ferreira dos Reis Fonseca. (Org.). **Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação Matemática** (Parte IV - Coleção Didática e Prática de Ensino). 1 ed. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2010a, v. , p. 555-569.
- GARNICA, A. V. M.. Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**. , v. 32, p. 20-35, 2010b.
- GARNICA, A.V. M.; SILVA, H.; FERNANDES, D. N. História Oral: pensando uma metodologia para a Educação Matemática. **Anais .... ULBRA**, 2010.
- GLAT, R.; NOGUEIRA, M.L.L.. Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil. **Revista Integração**. vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, 22-27, 2002.
- JOSSO, M.C.. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existência evolutiva singular-plural. In: PASSEGGI, M. da Conceição (org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, p. 23-50, 2008.
- PRADO, G.; SOLIGO, R.. Memorial de Formação – quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G.; SOLIGO, R.. (orgs.). **Porque Escrever é Fazer História. Revelações, Subversões, Superações**. Campinas. 2005.
- ROSA, F. M. C., KALEFF, A.M.M.R. **Braille: Módulo Básico**. Niterói: UFF : NEAMI, 2011, v.1. p.86.
- SANTIN, S.; SIMMONS, J. N. (1996) Problemas das crianças portadoras de deficiência visual Congênita na Construção da Realidade. **Revista Benjamin Constant**. Rio de Janeiro, n. 2, pp. 4-12.

# **A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL, POR MEIO DA HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS UNIVERSI- TÁRIAS: EM FOCO, A HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS DE DIDÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP DE MARÍLIA-SP-BRASIL (1977-2004)**

**Rosane Michelli de Castro**

e-mail: rosanemichelli@marilia.unesp.br

**Izis de Araújo Rodrigues**

e-mail: izis\_rodrigues@hotmail.com

**Leonardo Marques Tezza**

e-mail: leo\_tezza@hotmail.com

(Unesp, Marília-SP-Brasil)

## **Introdução**

A comunicação que ora se apresenta é decorrente de um estudo preliminar realizado para a elaboração do projeto de pesquisa «A história das disciplinas de Didática no curso de Pedagogia da Unesp de Marília-SP-Brasil (1977-2004): um instrumento de pesquisa», o qual tem como objetivo geral localizar, identificar, reunir, selecionar, sistematizar e analisar aspectos constitutivos das disciplinas de Didática no curso de Pedagogia da Unesp de Marília-SP-Brasil, entre os anos de 1977 e 2005, mediante a elaboração de um instrumento de pesquisa. Ressalta-se que o projeto de pesquisa encontra-se no âmbito do Programa de pesquisa «A história da didática em instituições de formação de professores no Brasil – 1827-2011», do qual decorrerá o projeto de pesquisa com a mesma denominação, o qual terá como objetivo central identificar, reunir, selecionar, sistematizar, analisar e interpretar aspectos da didática, como disciplina e campo de conhecimento em instituições de formação de professores no Brasil, entre 1827 e 2011.

Nesta comunicação, temos como objetivo apresentar os resultados de um primeiro estudo preliminar centrado na análise dos Programas de ensino das disciplinas de Didática no curso de Pedagogia da Unesp de Marília-SP-Brasil entre os anos de 1977 e 2005.

## Recorte temporal

Mediante investigação preliminar realizada junto à documentação da FFC – Unesp/Marília, é possível afirmarmos que as disciplinas de Didática no Curso de Pedagogia da Unesp/Marília, se desenvolveram em, pelo menos, três períodos distintos:

1º Período (1963-1976): Na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FAFI de Marília/SP, ainda como Instituto Isolado de Ensino Superior – IIES. Esse período pode ser subdividido em:

1963-1970: Período em que a Didática (com a Prática de Ensino) esteve vinculada, diretamente às licenciaturas, na forma do Parecer n. 292 de 14 de novembro de 1962. Nessa perspectiva de um currículo apenas mínimo, a, então, matéria Didática era ministrada segundo o art. 59, parágrafo único da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 4024/61 e de maneira obrigatória apenas nos cursos que, concomitantemente, levassem aos diplomas de bacharelado e de licenciatura, ou quando preparava somente licenciados;

1970 – 1976: Período em que a Didática foi desenvolvida, de acordo com o Parecer CFE n. 252 de 11 de abril de 1969, particularmente no curso de Pedagogia, como matéria integrante da parte comum desse curso, o qual visava à formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito das escolas e sistemas escolares, da qual resultaria o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação.

2º Período (1977- 2005): Período em que a Faculdade foi integrada à Universidade Estadual Paulista «Júlio de Mesquita Filho», sob a denominação de Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e da Documentação – Câmpus de Marília (1977-1988) e, após 1989, sob a denominação de Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – Unesp/Marília. Observa-se que, neste período, as disciplinas de Didática, no curso de Pedagogia, continuaram a ser ministrada nos moldes do Parecer CFE n. 252 de 11 de abril de 1969, a partir do que pode contar com nove habilitações: «Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau» (obrigatória e existente para os alunos que ingressaram até 1996), extinta e substituída em 1999 pela habilitação obrigatória «Magistério para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental». Ainda, nesse período, funcionaram as habilitações: Orientação Educacional; Administração; Supervisão Escolar; Magistério para a Educação Infantil; e mais quatro na área da Educação Especial: Deficiência Visual; Deficiências Mental; Deficiência Física e Deficiência Auditiva.

3º Período (2006 à atual): Período em que as disciplinas de Didática passaram a ser desenvolvidas no curso de Pedagogia Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – Unesp/Marília, já não mais mediante habilitações, e,

agora, centrado na à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos moldes da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Considerando tais períodos, optamos por privilegiar a história das disciplinas de Didática na Unesp/Marília no período delimitado entre 1977 e 2005. Ainda, tal recorte se deve ao fato de que, tanto no período que antecede quanto o que sucede o período de 1977-2005, as disciplinas de Didática serão objeto de outras investigações que também serão desenvolvidas no âmbito do Programa de Pesquisa «A história da didática em instituições de formação de professores no Brasil – 1827-2011».

### Aspectos teórico-metodológicos

Nossa pesquisa, com foco em disciplina universitária, vem confirmar o que afirma Souza Junior e Galvão<sup>1</sup> que na historiografia da educação, tem sido crescente o número de estudos que buscam compreender como determinado saber se tornaram propriamente escolares. Essas pesquisas geralmente são realizadas por professores e pesquisadores que buscam entender como surgiu, como eram trabalhadas e quais os resultados de certas disciplinas. Segundo Souza Junior e Galvão<sup>2</sup> «(...) essas pesquisas tem contribuído, de maneira significativa, para um melhor entendimento do papel desempenhado pela escola e por outras instancias sociais na definição daquilo que, ao longo do tempo, tem sido considerado essencial na formação de novas gerações».

Esse campo de estudo tem se desenvolvido melhor no interior da história da educação, com a denominação de história das disciplinas escolares. Trata-se, segundo Souza Junior e Galvão<sup>3</sup> de uma abordagem «multidisciplinar que, já há algumas décadas, vem sendo desenvolvida por pesquisadores de vários países do mundo».

Nessa perspectiva, os estudos no Brasil têm, em sua grande maioria, se pautado nas teorizações de Ivor Goodson e de André Chervel.

Para Goodson<sup>4</sup>, o objeto dos estudos em história das disciplinas escolares está mais relacionado à construção social do currículo e do conhecimento e, nesse sentido, interessa-se em compreender como «o estatuto, os recursos e a estruturação das disciplinas escolares empurram o conhecimento da disciplina em direções específicas (...)».

Já para Chervel<sup>5</sup>, o objeto dos estudos em história das disciplinas escolares centra-se: na gênese, nas finalidades e nos resultados do ensino das disciplinas escolares. Para Chervel<sup>6</sup>, esses estudos, ou seja, «a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas na história cultural».

Entretanto, tanto para Goodson<sup>7</sup> quanto para Chervel<sup>8</sup>, as disciplinas escolares não são apenas vulgarizações ou transposições do conhecimento de referência; são, antes, construções sociais.

No Brasil a história das disciplinas vem se desenvolvendo principalmente por fornecer um olhar novo para a escola do passado, percebendo assim que a educação vai além das histórias dos ideários e dos discursos pedagógicos<sup>9</sup>.

Nessa perspectiva, mediante um primeiro trabalho de revisão da literatura sobre a temática, foi possível localizar um dos primeiros artigos brasileiros, denominado «*História das disciplinas escolares: perspectivas de análise*», de Santos<sup>10</sup>. Também, ressaltam-se os trabalhos que vêm sendo desenvolvido por pesquisadores brasileiros, junto aos grupos de pesquisa, dentre os quais: grupo de pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-MS-Brasil, coordenado por Eurize Caldas Pessanha; o do Núcleo de Estudos de Currículo (NEC), da Universidade Federal do Rio de Janeiro-RJ-Brasil, coordenado por Antônio Flavio Moreira; o do Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa e História da Educação – CDAPH, da Universidade São Francisco, em Bragança Paulista-SP-Brasil, por meio do qual foram publicados resultados de alguns trabalhos sobre a temática, dentre eles o de Oliveira e Ranzi<sup>11</sup>, intitulado *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*, o qual reúne trabalhos como de importantes pesquisadores que têm se dedicado à temática, como: Bittencourt<sup>12</sup> intitulado *Disciplinas escolares: história e pesquisa*.

Nesse sentido, espera-se que o desenvolvimento deste projeto de pesquisa, centrado na história das disciplinas de Didática do curso de Pedagogia da Unesp de Marília-SP-Brasil, possa contribuir para o alargamento desse campo de pesquisa que se mostra bastante profícuo.

Embora possa parecer tratar-se de uma pesquisa pontual, sobre dada disciplina em um curso de uma instituição, em dado momento e contexto histórico, este projeto remete e se situa também no campo de conhecimentos sobre cultura escolar.

À medida que a história de uma disciplina se desenrola, sofre transformações no seu interior, as quais dificultam a análise de sua relação com a sociedade, dando a impressão de que só os fatores internos, ou aqueles relacionados com a ciência de referência, fora, responsáveis pela sua história. Encontrar os pontos principais desse processo, considerando as forças e os interesses sociais em jogo na história de determinada disciplina, pode lançar mais luz sobre seus conteúdos e suas práticas com o objetivo de, se necessário, modifica-los para atender a novas necessidades, em vez de reproduzi-los como se fossem neutros e independentes<sup>13</sup>.

No decorrer da sua história, o conjunto de saberes que se acredita serem identificados com saberes da Didática, passa por vários momentos

que evidenciam o quanto tais saberes importam para a formação desses professores e por que teriam sido, senão instituídos, ao menos pensado, desde meados do século XIX, já que, à época, para a «construção da ordem e a salvação das almas» não se exigia aos professores além do que sabiam de berço, sendo para sua formação dispensadas, inclusive, as provas sobre como ensinar ou a sobre os saberes propriamente da didática<sup>14</sup>.

Na década de 1930, grande parte da sociedade parece ter assumido a posição de era preciso da uma resposta convincente ao movimento renovador dos anos de 1920, nas quais a direção do desenvolvimento no Brasil apresentou possibilidade de certo temor na classe alta<sup>15</sup>. Nesse contexto a didática junto com outras disciplinas, entrou no curso de formação de professores como forma de diminuir o temor que as elites estavam, como uma estratégia de «negar as especificidades dos processos sociais que se desenrolam na escola e a própria existência de uma cultura escolar»<sup>16</sup>. Porém a análise da configuração da disciplina evidenciou durante os anos 30 do século XX, sobretudo mediante os manuais de Didática, como se tentou impor a marca de ordem e controle<sup>17</sup>.

Da mesma maneira, este projeto remete ao campo de pesquisa sobre história das instituições escolares. Para corroborar tal afirmação, é possível citar os estudos de Bittencourt<sup>18</sup> para quem a história das disciplinas deve ser escrita considerando a sua inserção em dada instituição, *locus*, onde foi produzida. Também, citam-se as afirmações de Nóvoa<sup>19</sup>, Gatti Junior<sup>20</sup> e Lopes<sup>21</sup> que afirmam que as investigações sobre a história das instituições escolares, ao lado das investigações sobre a história das disciplinas escolares, possibilitam a realização de análises de «(...) singularidades sociais em detrimento das precipitadas análises de conjunto»<sup>22</sup>.

Diante de todo exposto, é possível afirmar que os primeiros documentos que integrou o *corpus* de um primeiro estudo preliminar por nós realizado foram os programas das disciplinas de Didática do curso de Pedagogia, entre 1977 e 2005. Com esse *corpus* foi possível elaborarmos um instrumento de pesquisa. Segundo Bellotto<sup>23</sup>, o instrumento de pesquisa se caracteriza como uma das «(...) vias de acesso do historiador ao documento, sendo a chave da utilização dos arquivos como fontes primárias da História».

Tratou-se, portanto, de pesquisa histórica e, quanto às fontes, documental, cuja análise preliminar foi realizada à luz método de análise dos aspectos da configuração textual» como concebido por Magnani<sup>24</sup> e Mortatti<sup>25</sup>, com o qual buscamos responder aos seguintes questionamentos: o quê se fala (às opções temático-conteudísticas); como se fala (aspectos estruturais-formais), quem fala, de onde se fala (ponto de vista e lugar social), quando se fala (momento histórico), por quê se fala (necessidades), para quê (propósitos) e para quem se fala (visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor).



## Conclusões

Como conclusões parciais tem-se que, mediante o estudo preliminar realizado junto à documentação da FFC – Unesp/Marília, é possível afirmarmos que, no período em estudo, as disciplinas de Didática sofreram várias alterações quanto à sua ementa, os seus objetivos, a sua carga horária e à bibliografia utilizada.

Em relação ao Programa de Ensino de Didática de 1978, tal a disciplina deveria contribuir para capacitar o licenciados promovidos pela faculdade, nas diversas áreas em planejar, dirigir e avaliar as mudanças comportamentais dos alunos das escolas de 1º e 2º graus, valendo-se de métodos e técnicas modernas de ensino.

No ano de 1983, surge no Curso de Pedagogia a disciplina denominada Didática Geral, que seria ministrada aos 1º, 2º e 3º anos. Junto com tal disciplina, surge uma nova ementa que tinha como objetivo o estudo de uma estrutura de conceitos básicos, relativos à área de ensino. De acordo com essa ementa, seria dada ênfase maior à análise de vários tipos de estratégias de ensino. Os vários tipos de estratégias de ensino seriam estudados dentro de um enfoque crítico, tendo em vista as possibilidades de aplicação, limitações, etc. Seriam também relacionados aos contextos mais amplos de modelos de ensino e a classes de objetivos instrucionais.

Por volta do ano de 1985, surge a disciplina de Didática I, centrada na visão geral dos componentes básicos da Didática e dos respectivos conceitos, bem como das inter-relações existentes entre os mesmos. Estratégias de ensino: aula expositiva, procedimentos para individualização do ensino, métodos de ensino por descoberta e para o desenvolvimento do espírito crítico.

Em 1986 temos no curso de Pedagogia, a inserção da Didática II, que tinha como objetivo a preocupação no estudo da formação de professores e as classes populares. Tal disciplina seria responsável pela análise de algumas questões da prática docente que deveriam ser identificadas pelos alunos junto à rede oficial de ensino. A partir dessa questão o curso buscaria discutir a possibilidade de uma didática para as classes populares.

Em continuidade à Didática II, também era ministrada a disciplina de Didática III, mediante a qual o curso deveria centrar sua preocupação no estudo teórico-prático do planejamento de ensino. Nesse sentido, analisaria a importância e os limites do planejamento em educação; o aspecto prático consistiria na aplicação, pelos participantes do curso de técnicas de ensino individual, para pequeno grupo e grande grupo.

## Notas:

- <sup>1</sup> SOUZA JUNIOR, M.; GALVÃO, A. M. de O. «História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões». *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, set./dez. (2005), 391-408.
- <sup>2</sup> *Ibid.*, 393.
- <sup>3</sup> *Ibid.*, 393.
- <sup>4</sup> GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995. 118.
- <sup>5</sup> CHERVEL, A. «História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa». *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, (1990), 177-229.
- <sup>6</sup> *Ibid.*, 184.
- <sup>7</sup> GOODSON, I., op. cit.
- <sup>8</sup> CHERVEL, A., op. cit.
- <sup>9</sup> SOUZA JUNIOR, M.; GALVÃO, A. M. de O., op. cit.
- <sup>10</sup> SANTOS, L. «História das disciplinas escolares: perspectivas de análise». *Teoria e Educação*, n. 2, (1990), 21-29.
- <sup>11</sup> OLIVEIRA, M. T.; RANZI, S. M. *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- <sup>12</sup> BITTENCOURT, C. M. F. «Disciplinas escolares: história e pesquisa». En OLIVEIRA, M. T.; RANZI, S. M. *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. 9-38.
- <sup>13</sup> PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E. B.; MENEGAZZO, M. A. «Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa». *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, set./out./nov./dez., (2004), 58.
- <sup>14</sup> *Ibid.*, 60.
- <sup>15</sup> *Ibid.*, 60.
- <sup>16</sup> *Ibid.*, 60.
- <sup>17</sup> *Ibid.*, 60.
- <sup>18</sup> BITTENCOURT, C. M. F., op. cit.
- <sup>19</sup> NÓVOA, A. «Apresentação». En CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. 11-15.
- <sup>20</sup> GATTI JUNIOR, D. «A história das instituições educacionais». En \_\_\_\_; ARAÚJO, C. *Novos temas em história da educação brasileira*. Campinas-SP: Autores Associados; Uberlândia-MG: UDUFU, 2002. 3-24.
- <sup>21</sup> LOPES, A. «Currículo de Ciências do Colégio de Aplicação da UFRJ (1969-1998): um estudo sócio-histórico». *Teias*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, jul./dez., (2000), 60-73.
- <sup>22</sup> GATTI JUNIOR, D. op. cit., 4.
- <sup>23</sup> BELLOTTO, H. L. «Os instrumentos de pesquisa no processo historiográfico». En Congresso Brasileiro de Arquivologia, 4, (1979), *Anais...*, 133.
- <sup>24</sup> MAGNANI, M. R. M. *Em sobressaltos: formação de professora*. Campinas: Ed. Unicamp, 1993.
- \_\_\_\_. *Os sentidos da alfabetização: a «questão» e a constituição de um objeto de estudo (São Paulo – 1876/1994)*. Presidente Prudente, SP, 1997. Tese (Doutorado), FCT/UNESP.
- <sup>25</sup> MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo/ 1876-1994*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.



# TRANSFORMACIONES Y SUJETOS DE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA EN COLOMBIA

Leonor Mojica Sánchez

e-mail: leomojica25@hotmail.com

(Corporación Universitaria del Meta. Colombia)

## Origen de la universidad y su autonomía como elemento

La autonomía universitaria ha tenido desde la colonia, en cada época histórica una transformación a través de los discursos y prácticas que por siglos han generado las reformas de carácter político a nivel de educación superior logrando influenciar directamente tanto su vigencia como su esencia, hasta llevarla a su desvanecimiento. La autonomía universitaria se configura en la práctica diaria de las universidades en sus ámbitos administrativos, financieros y académicos. En estos ámbitos es donde se puede hacer un análisis propio de los cambios de la autonomía universitaria según el contexto social y político que marcaban las necesidades propias del desarrollo del país.

La autonomía universitaria nace con la primera universidad europea: la Universidad de Bolonia, y su proceso de autoformación de un hecho consuetudinario, por costumbre, en el cual se estructuró como un derecho reconocido ante la sociedad, su creación y funcionamiento, por medio de una decisión libre, pues no se constituía por un derecho real o papal, si no, por la autonomía del espíritu, el amor al saber y la curiosidad de la ciencia. Es claro que la consolidación de esos sentimientos que agitaba las mentes de la edad media, llevaron a proporcionar el primer ejemplo de autonomía universitaria en la historia, la de su propia creación. «Desde su origen, la universidad vivió y exhibió con dignidad y convicción sus notas de entidad corporativa, universal y científica. Y por misión emanada de su propio ser, emprendió con responsabilidad y ahínco las funciones destinadas al acierto en la formación de la persona, y en el ejercicio de la ciencia y el servicio a la sociedad, como entonces se les entendía. De donde el mérito de su connaturalidad autónoma»<sup>1</sup>.

La autonomía, al ser una de las notas distintivas que hacen propio la existencia y funcionamiento de la universidad, se convierte en un elemento insustituible, que transmite el derecho de gestionar la visión y desarrollo de

esta. El origen de las universidades en la época Medieval europea surgió a partir del siglo XI y finales del siglo XV dando lugar a la creación de casi 80 universidades en total, iniciando con las universidades de Bolonia, París, Oxford y Módena, en el siglo XI y XII. En los comienzos de siglo XIII Cambridge, Salerno, Palencia, Salamanca, Padua, Nápoles, Coímbra y muchas más. Con el avanzar de los años, y debido a su enorme prestigio y nivel de reconocimiento, destacarán entre otras, Bolonia, París, Oxford y Salamanca. El concepto universidad, se utilizaba ya antes de la edad media, como sinónimo o significado de agrupación o corporación e incluso agrupación, es decir, que se encontraba universidades de panaderos, carpinteros u otros gremios. Entre el siglo XI y XII se le da el nombre de universidad a la agrupación de maestros y estudiantes, generando exclusividad del término desde entonces. La concepción del término universidad y su significación se desarrolló en torno a estos tres elementos; Corporatividad: Existen de dos clases, vertical, formada por profesores y alumnos como fue el caso de la Universidad de París y horizontal como fue el caso de la Universidad de Bolonia donde se consolidó una corporatividad de alumnos. «La totalidad de las personas cautivadas por el saber; y la suma de las disciplinas científicas por las cuales esas personas eran atraídas»<sup>2</sup>. Autonomía: desde su origen griego, *autós*, que significa sí mismo, y *nómos*, ley; gracias a su raíz etimológica, desde la antigüedad la palabra autonomía ha sido usada bajo el concepto; «ente que vive de acuerdo a su propia ley» o que «se gobierna a sí mismo» denotando algo propio. La autonomía constituye un aspecto fundamental para las universidades que a pesar de depender directamente del Papa para el otorgamiento de algunos privilegios, de la jurisdicción religiosa o civil, tenían plena autonomía en el ámbito académico, financiero y administrativo. Universalidad: La religión y la intelectualidad se desarrollaban en la misión de la Iglesia, donde se podría decir que políticamente era casi uno solo. Esto conllevó a que los elementos que conformaban la esencia de la universidad fueran de carácter universal, el concepto de universalidad del saber, los estudiantes que se trasladaban de universidad en universidad, la unidad de lengua que era el latín, el intercambio de profesores entre universidades y la validez de los títulos en todos los países y en todas las universidades, encerraba el significado del elemento universalidad. «En virtud de su universalidad, las primeras universidades buscaron y atrajeron maestros y estudiantes de toda Europa. Se orientaron como los plugo hacia unos u otros campos de conocimiento»<sup>3</sup>.

El concepto de autonomía universitaria se materializó en el derecho positivo en España, a través de las siete partidas de Alfonso X el Sabio. «Es la primera ley española en materia de instrucción pública, constituyen el reglamento universitario de aquella primera época» (Rodríguez 1977)<sup>4</sup>. Las primeras universidades en América Latina son una extensión cultural heredada por España en la época colonial, transmitida a semejanza de la Universidad de Salamanca y Alcalá de Henares, desde sus modelos se inició el proceso de hispanidad en América. Después del Descubrimiento de América en 1492, se inducían todos los procesos necesarios para orientar el desarrollo de nue-

vos reinos bajo las premisas de una estructura administrativa, social, económica y religiosa, como una extensión más de la monarquía propia.

El proceso de evangelización fue un encuentro de dos culturas, es un escenario donde se fusionaron dos mundos con un común denominador; la educación. Es en este escenario donde las distintas órdenes religiosas desarrollan su labor. Estos religiosos de alta preparación académica a través del trabajo de largas décadas (más de medio siglo) transmitieron la educación occidental. Con la instauración de las colonias en el nuevo mundo se desarrolló una dinámica social muy parecida a la estructurada en España, surgiendo la necesidad de capacitar y formar en niveles superiores a la clase dirigente de las distintas colonias.

Las universidades (claustros) en la colonia de la Nueva Granada se desarrollaron a partir del año 1540 con la fundada por la Orden de los Dominicos en el convento de Santo Domingo, bautizado Nuestra Señora del Rosario y que posteriormente, en el año 1604, se llamaría Universidad Santo Tomás de Aquino. En el año 1604, la fundación de la Universidad Javeriana a cargo de la Orden de la Compañía de Jesús, a la postre, en el año 1651 la fundación del Colegio Mayor del Rosario, que fue una réplica del Colegio del Arzobispo de Salamanca. Las universidades fundadas y desarrolladas en la época de la colonia administradas y regidas por las diferentes órdenes religiosas fundadoras, gozando de autonomía plena en sus tres ámbitos. En cuanto al financiero, disponían de sus propias rentas. Lo que se podría relacionar como su autonomía administrativa se centraba en la designación de catedráticos y directivos a través del padre provincial y la más notoria sería la autonomía académica aplicando y protegiendo sus planes de estudios difundiendo los conocimientos basados en la Escolástica y luchando contra los criterios de la Ilustración. De manera general, se aprecia que el nacimiento de los primeros claustros de educación en el territorio de la Nueva Granada llevaba implícito el elemento de la autonomía, conforme a la semejanza de las primeras universidades europeas.

Con el origen de la autonomía universitaria en las primeras universidades europeas, nace el primer sujeto de esta, que es la propia universidad en conjunto, definido como una unidad, como un ente, un todo que se representa ante el Estado o el poder que haga sus veces según la época histórica. Es decir que el sujeto de autonomía universitaria es la universidad en el derecho de su propio quehacer frente al Estado.

## **La misión de la Universidad y los sujetos de su autonomía**

En América Latina entre los siglos XVII Y XVIII, se estableció la educación como un monopolio de la Iglesia. Más consolidadas las colonias se vio la conveniencia de otorgarle a los claustros universitarios las condiciones semejantes a las que poseía Europa. Bajo esta influencia se proporcionaría

educación a los hijos de los criollos con fines vinculantes al reino, preparándose así, para ocupar cargos secundarios de la burocracia civil y eclesiástica, generando una élite formada bajo las enseñanzas de los religiosos y los fines de la Iglesia con el objeto de servirle al nuevo reino.

En la Gran Colombia del siglo XIX después del proceso de independencia y con la instauración de la República y la influencia francesa que acompañaba el pensamiento de los próceres de la patria, se vio la universidad como una extensión del Estado, buscando protegerla de la influencia de los religiosos que en la Colonia habían consolidado un monopolio a través de la educación. Siendo el propio Estado, es decir la universidad como parte del Estado, se diría que no se necesitaba autonomía frente a este, pues hacia parte del manejo del propio gobierno, tal vez, su autonomía la representaba frente a la Iglesia y su intervención. Es en esta época donde nacen las universidades públicas dirigidas a la nación, con la importancia de formar hombres capaces que ayudaran al desarrollo del Estado. La misión de la universidad pública se estableció bajo el criterio que concebía y entendida la educación; como una función pública del Estado, con el objetivo de buscar profesionales que necesitaba el Estado-Nación, dando privilegio a la enseñanza y la formación profesional, más que a la investigación y generación de conocimiento, buscando así respuestas específicas que permitiera al Estado ofrecer un mayor desarrollo económico, político y social. «La educación pública es la base y fundamento del gobierno representativo y una de las ventajas que los pueblos deben conseguir de su independencia y de su libertad»<sup>5</sup>.

El inicio del siglo XX dio la apertura al siglo de la modernidad para América Latina, es el momento histórico en donde más se reflejó sus transformaciones en todos los aspectos, el económico, social, político, ideológico y religioso. La reforma de Córdoba fue un suceso que transmitió no sólo el sentir de los alumnos argentinos si no en general de los alumnos latinoamericanos, procesos seguidos en países como; México, Perú y en sí, el continente entero.

En Colombia este efecto dominó se produjo entre los años 1920 y 1925 las fuertes manifestaciones de estudiantes se hacían sentir, los estudiantes identifican las grandes necesidades del medio universitario. En especial, se generaba una preocupación por la investigación, los bajos y limitados contenidos en los pensum académicos. Las manifestaciones de los estudiantes universitarios se generaron porque consideraban que debían ser ellos los artífices de la reforma educativa. La misión de la educación estaba dirigida en un sentido más social, la participación de la comunidad académica y en sí de la sociedad expresaron como la universidad se reflejaba como el motor que debía impulsar las motivaciones de la sociedad en todos sus aspectos. En el transcurso de este siglo el basamento jurídico de la autonomía universitaria se manifiesta, mediante las diferentes leyes que orientaron la educación colombiana y es precisamente a finales de este siglo donde el reconocimiento constitucional a través de la reforma de la Constitución Política de 1991, se

da un gran impulso a la autonomía universitaria, debido a que ya no sólo estaría reconocido en la memoria histórica y el concepto, sino también en el reconocimiento jurídico. Posterior a esta reforma se presenta la creación de la Ley de Educación Superior; Ley 30 de 1992, ley vigente en la actualidad.

En este siglo XX la universidad experimenta sus grandes evoluciones, como una institución frente al Estado que maneja las relaciones externas con este, en pro de la sociedad y dentro de un marco de autonomía, universalidad y corporatividad, contextualizando las notas distintivas que recibe influencias de las corrientes alemanas e inglesas, lo que le permitió a la educación tener un desarrollo más libre-pensante sobre la universalidad y la libertad del saber, «Posibilitando la creación de más facultades acordes a las necesidades e inquietudes de conocimiento de la juventud colombiana»

En la Nueva Granada el elemento de la universalidad evidencia un sesgo debido a la orientación religiosa que se daba a la educación, la universalidad de pensamiento se limitaba solo a la corriente Escolástica, evitando se introdujera criterios o textos basados en la Ilustración, lo cual ponía en tensión la autonomía universitaria frente a la relación Universidad - Iglesia. En el siglo XIX con el nacimiento de la República se asumió una universidad como extensión o parte del Estado, en este siglo el elemento con el que no contaba la universidad era la autonomía, debido a la situación de ser como coloquialmente se dice, juez y parte. En este siglo la tensión de la autonomía universitaria se da entre Estado y universidad. En el siglo XX la universidad se representa por sí sola, contando con una autonomía como institución o ente individual frente al Estado. Fortaleciendo todos sus elementos y en especial el de la corporatividad, dando reconocimiento a la autonomía de la comunidad universitaria; es decir a la corporatividad entre el gobierno universitario, los docentes y los estudiantes. Dentro de las funciones sustantivas de la universidad se identifica la docencia, la investigación y la extensión dirigidas a la formación integral del ser, que le permite desenvolverse en cualquier contexto laboral o personal, generando hombres responsables, innovadores, capaces de enfrentar su presente y construir su futuro en pro de sus aspiraciones y metas.

La universidad se configura desde dos dimensiones, la exógena y la endógena incidiendo en la interacción de esta con cada agente externo o interno que según el propio desarrollo de sus teorías y prácticas ha venido evolucionando en diferentes momentos históricos; en la exógena vemos como se relaciona su quehacer teórico-práctico con la Iglesia, el Estado, la sociedad; en la endógena con aquellos integrantes o actores que conforman la comunidad universitaria: gobierno, profesores, estudiantes, quienes día a día son protagonistas de ese quehacer universitario. Se clasifica según su naturaleza en públicas y privadas. La autonomía se manifiesta en tres ámbitos, el financiero, el administrativo y el académico y es a través de sus dimensiones, su naturaleza y sus ámbitos los que permiten analizar quienes son los sujetos de la autonomía universitaria y cuál es la misión de la universidad, basados en los



conceptos y contextos de sus discursos y prácticas transformándose constantemente según su contexto y el sentido de educación que se transforma desde la época de la colonia hasta el siglo XX. No cabe duda que los factores exógenos y endógenos influyen en el quehacer de las Instituciones de Educación Superior colombianas y su manera de ejercer el oficio universitario. El mismo concepto de autonomía universitaria ha experimentado serias transformaciones, como consecuencia del replanteo de las relaciones entre la universidad, el Estado, el mercado y la sociedad. Es decir, la misión de la universidad ha variado según las dimensiones exógenas con los que se relaciona en cada época, aunque siempre la misión básica de la universidad sea la educación del ser humano, esta a sufrido transformaciones y su contexto varia dependiendo del propio desarrollo histórico: en la época de la Colonia la misión era formar al hombre bajo las necesidades y criterios de la Iglesia, en el siglo XIX: bajo las necesidades del Estado (Gran Colombia) como una sola unidad, en el siglo XX se experimenta una libertad y universalidad del saber formando hombres integrales. En el siglo XIX la misión de la universidad en Colombia se destaca por la influencia internacional de servir a la economía y la mercantilización del conocimiento formando hombres para el trabajo y entorno productivo. En esta misma clasificación se observa como las dimensiones tanto exógenas como endógenas con las que se relaciona la universidad, permite evidenciar quienes son sujetos de la autonomía universitaria siendo la universidad autónoma frente al Estado, (colonia y principios del Siglo XX). La comunidad universitaria frente a la propia universidad es decir profesores y alumnos en su autonomía frente a la universidad (Siglo XX, manifiesto de Córdoba<sup>6</sup>). Para el siglo XXI debemos considerar que no existen sujetos de autonomía, porque no existe autonomía el Banco Mundial ha decidido que se hace y como se hace en el nuevo criterio de «educación global».

«Tampoco es aceptable la pretensión de declarar a la educación superior como «un bien público global», pues el calificativo de global se presta a que no esté sujeta, en cada Estado, a las normas y regulaciones que soberanamente establece cada país, y es una manera sutil de empujar a la educación superior a la órbita de la OMC, sacándola de la jurisdicción de los estados nacionales, y por lo mismo, renunciando estos a toda regulación o normativa que impida su libre circulación y comercio»<sup>7</sup>.

## **El siglo XXI y las políticas educativas mundiales**

Las constantes evoluciones sociales y los cambios en el pensamiento humano, las necesidades de la sociedad y las manifestadas en cada generación, en las prácticas de la autonomía universitaria y en la propia misión de la educación, han llegado a transformarse y experimentar cambios necesarios donde intervienen nuevos sujetos de la autonomía universitaria y la misión de la educación desvía sus fines a los intereses propios del comercio, en este siglo se perfila la relación exógena que tiene la universidad frente al Estado

y la empresa se asume como un todo, desde las estrategias del comercio y el contenido de la políticas educativas. La educación superior en este siglo ha dado un giro en lo que compete a su concepto. Este cambio se ha generado desde el momento en que se consolidó y puso en marcha la Declaración de Bolonia en el año 1999. Documento considerado por la convergencia europea para fortalecer las dimensiones intelectuales, culturales, sociales, científicas y tecnológicas y para asumir la Europa del conocimiento con garantía de calidad.

«La declaración de Bolonia no es un tratado internacional ni una ley, no posee el formato de los instrumentos normativos tradicionales tales como declaraciones, recomendaciones o convenios, pero a pesar de ello es vigente en toda Europa y, por medio de los mecanismos de cooperación, su influencia se ha extendido a otras regiones, en especial a América Latina y África. Desde el punto de vista jurídico no tiene efecto vinculante, pero la realidad es otra»<sup>8</sup>.

Lo anterior, explica que esta declaración no es un tratado internacional ni una ley, desde el punto de vista jurídico no tiene ningún efecto vinculante, pero a pesar de ello tiene una gran vigencia en el Espacio Europeo de Educación Superior- EEES-, siendo la bitácora de navegación no solo para Europa, sino incluso para el mundo. Ha transformado el sentido de la educación superior adecuándola a los retos y necesidades de la globalización, donde el conjunto de sus objetivos, van mitigando principios esenciales de la educación superior entre ellos, la autonomía universitaria.

«En el año 2006 el experto Holandés Chris Lorenz sostuvo lo siguiente; «los representantes de la Unión Europea han señalado que el valor de exportación de la educación superior en los Estados Unidos asciende a ciento de millones de dólares anuales, mientras que en Australia la educación superior incluso ocupa un quinto puesto en lo que se refiere al valor total de exportación. En vista de estos éxitos, la unión europea ha llegado a la conclusión de que la inferioridad europea en el mercado educativo mundial ya es intolerable. A partir de las presuposiciones acerca de la economía del conocimiento, la unión europea concluyo de forma casi inevitable que la educación en Europa debía proponerse, como máximo objetivo, ser la más dinámica y la más competitiva del mundo»<sup>9</sup>.

En la actualidad, la educación superior maneja una directriz común, donde la educación pasó de ser un servicio público a ser un servicio comercial, en el año (1998) el documento de la Organización Mundial del Comercio -OMC-, sobre los servicios educativos, publicado el 23 de septiembre, presentó un conjunto de elementos para que la educación superior fuera considerada como un servicio comercial. El acuerdo general sobre el comercio de servicios aprobado en el año (1994) tiene dentro de sus principios plantear que la educación superior, en lugar de ser un derecho estipulado por Ley, sea redefinida como un producto comercial. De hecho, es en lo que se está convirtiendo con celeridad. Es decir; «un servicio internacional que se compra y vende por medio de cualquier proveedor.» En el año (2004) en Sídney se estableció que para globalizar la educación se debería desarrollar el mismo

contexto a nivel mundial sobre las nociones de garantía de la calidad, acreditación y el reconocimiento de las titulaciones, buscando que la educación y el comercio se percibieran desde una perspectiva común y más amplia para maximizar sus beneficios. El texto definitivo fue presentado ante los organismos encargados de tomar decisiones en la UNESCO y la OCDE en el año (2005) donde fue aprobada en la (33<sup>a</sup>) trigésima tercera sesión de la conferencia general de la UNESCO, celebrada en París en el año (2005). Diversas han sido las posturas y polémicas que ha generado este nuevo enfoque para la educación.

«Lo que empezó en la década de los 80 en el ámbito anglosajón (Estados Unidos, Australia y el Reino Unido), se extendió rápidamente por Europa en los 90 (culminando en la Declaración de Bolonia, en 1999). Ahora ese patrón de expansión continúa con su entrada en países Sudamericanos. Tal influencia del mundo empresarial es difícil de combatir puesto que es un mundo sumamente abstracto—sus miembros existen en un virtual anonimato. En este sentido, me atrevo a decir que pocas personas de la calle saben que muchos de los miembros de los organismos y comités que llevan las riendas de la enseñanza a nivel mundial (Ej., Global Alliance for Transnacional Education, European Round Table, Dirección General de Educación de la Comisión Europea, Education Comisión of the Status, National Commission on Excellence in Education, Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning, National Center on Education and the Economy, Workforce Development Group) son altos cargos de gigantescas corporaciones multinacionales como Bell Telephone, Carnegie, Fiat, Nestlé, Coca-Cola, IBM, Microsoft, Disney o Petrofina. Además de su influencia directa en estos organismos, estas empresas transnacionales invierten enormes recursos monetarios a través de sus «lobbies» para influir en normativas «educativas» a nivel gubernamental. Bajo estas circunstancias, no es de extrañar que los ministerios de educación de distintos países redacten y pacten acuerdos y leyes afines a los intereses empresariales»<sup>10</sup>.

Redunda interpretar lo que dice el profesor Balaguer en la parte final de la cita: «bajo estas circunstancias, no es de extrañar que los ministerios de educación de distintos países redacten y pacten acuerdos y leyes afines a los intereses empresariales». Es una realidad que la educación está condicionada por las políticas internacionales de carácter neoliberal y por las implicaciones que conllevan la controversia del sentido utilitario, económico y mercantilista, frente a la carga ideológica que representa la educación. Al colocar en cuestión las motivaciones que subyacen a las actuales políticas educativas, podrían emerger dudas razonables que irían desde interpretaciones ideológicas hasta argumentaciones teóricas sólidas en torno a la razón de ser de la educación superior en el contexto social y cultural contemporáneo. Quizá se analizarían si estas políticas logran satisfacer servicio público de la educación, viéndolo no sólo desde un punto de vista cuantitativo sino cualitativo. Tales cambios afectan a una reestructuración de los mapas de las titulaciones y planes de estudios existentes, a la configuración de nuevos títulos universitarios, al concepto de calidad universitaria, a la aparición del Sistema de Transferencia y Acumulación de Créditos, más conocido, créditos ECTS, cambios en el pa-

radigma metodológico, centrado en la actividad docente y ahora en la actividad del alumnado, en los criterios de evaluación para garantizar la calidad, entre otros aspectos. La globalización es un fenómeno mundial de carácter económico basado bajo dos aspectos: el financiero, que se ha desarrollado, gracias a los avances tecnológicos y la apertura de los mercados capitales. Y el de transacciones de bienes y servicios que se realizan a nivel mundial. Su consolidación se basa en que ya no existen distancias en el mundo. Las nuevas tecnologías, el internet las telecomunicaciones, señales satelitales han permitido generar un espacio de comunicación, plano; sin fronteras, al alcance de todos, este es el gran instrumento que permitió los alcances y realidades de la globalización que penetraron desde la esfera económica al ámbito social, político, cultural del mundo. Los principales organismo internacionales como el Fondo Monetario Internacional, la Organización Mundial del Comercio y el Banco mundial, son quienes definen en gran medida las políticas neoliberales de la globalización y en relación a la educación han planteado la importancia del conocimiento para el desarrollo económico, enfocado dentro de sus estrategias; la internacionalización de la educación, la educación para el trabajo y la educación a lo largo de toda la vida.

«Este fenómeno que se extiende a expensas de la diversidad y autonomía de los Estados nacionales, de la identidad de las culturas, y sobre todo de las necesidades humanas; con efectos económicos, sociales, geográficos y políticos; que innegablemente afectan a la educación. La globalización, al igual que la mundialización, conlleva la idea de un proceso de conformación de un único mundo a escala planetaria, donde la eficacia individual y la competencia del mercado son los motores del progreso y del desarrollo, dejando en el camino a los no competitivos»<sup>11</sup>.

En un mundo globalizado los acelerados cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos, exigen transformaciones que obligan a los sistemas educativos a una renovación. El dinamismo con que se viene trabajando, se enfoca en una mayor calidad de la educación, y un acceso para todas las personas con el fin de suplir los desafíos que imponen los nuevos cambios en nuestra sociedad. En la actualidad la formación o educación para el trabajo conforma uno de los aspectos más significativos en la evolución de la educación, se dirige sin restricción alguna, a hombres, jóvenes, adultos, mujeres. El conocimiento ha llegado a ser ya uno de los recursos más preciados en el ámbito, social, político, cultural, económico como fuente de desarrollo en el siglo XXI se reflejara mucho más, en el sentido de poder y de beneficios económicos. Máxime cuando el conocimiento basado en la investigación, ciencia y tecnología se desarrolla con énfasis en innovaciones que permitan acelerar los beneficios económicos a corto plazo. El empleo de todas estas estrategias mencionadas, se han implementado en el resto del mundo y en especial, se está dirigiendo aquellos países considerados en vía de desarrollo. En Latinoamérica la internacionalización de la educación parte de propuestas básicas muy similares a la europea, partiendo del reconocimiento mutuo de créditos, el reconocimiento de la doble titulación y la mo-

vilidad tanto de alumnos como de profesores, al igual que los nuevos criterios de evaluación con miras a «elevar» la calidad de la educación superior. «El repentino interés que hace diez años el Banco Mundial comenzó a sentir sobre la situación de América Latina de la educación en general y de la educación superior en particular»<sup>12</sup>.

Se debe considerar que los promotores de las tendencias mundiales en educación para este siglo son los bancos; el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, a partir de su política crediticia han intentado en América Latina una alternativa política de educación superior diferente, disminuyendo o relativizando el rol de la autonomía universitaria, estas políticas han sido aceptadas en países como: Chile, Colombia, México y Brasil, mientras que en otros países de América Latina han tenido fuerte rechazo, generan una gran resistencia más por su origen, que por su contenido; por ejemplo el tema de evaluación y acreditación de la calidad. Ese es un tema nacido en Estados Unidos, continuado en Europa y que América Latina lo asume como algo genializable.

«una economía del mercado, quizá, pero una sociedad de mercado, una democracia de mercado, ¡no! Es la gente, y no el mercado, la que debe decidir cuáles son sus prioridades. La pobreza y la exclusión, ya sea geográfica económica o cultural, son la mismísima raíz del conflicto, del comportamiento extremista, de la frustración y de la radicalización. La exclusión es la primera parte de los flujos masivos de emigración. Las economías de mercado no han cumplido su compromiso de facilitar el desarrollo endógeno en los países en vía de desarrollo. Esto significa que debemos defender nuestra sociedad y nuestra democracia, a fin de garantizar que es enteramente participativa y representativa»<sup>13</sup>.

Se podría concluir que los grandes sucesos de cambio en la historia social han surgido con un efecto domino, iniciado en el norte y transmitido al Sur, las guerras, independencias, dictaduras fenómenos social, políticos, económicos en fin. Por ello, es un comportamiento más que natural, que los países del sur -en vía de desarrollo-, estén experimentando constantemente las diversas estrategias que les permite a los países del Norte -desarrollados- seguir siendo las potencias mundiales. Como todos los grandes fenómenos, queda claro que la globalización es una nueva constante en la realidad mundial que ha logrado afectar aspectos tan identitarios como la educación y la cultura. Conceptos como, Sociedad del Conocimiento, TICS, Educación para el trabajo, Internacionalización de la Educación, Educación global etc. Son algunas de las estrategias a través de las cuales los criterios neoliberales han depositado su orientación como potenciales del desarrollo económico mundial. Para alcanzarlo han establecido políticas educativas que afectan a todo los países en general incluyendo Colombia, para esto se han establecido unos logros que cada país debe obtener por medio de sus políticas educativas orientadas a mejorar la calidad, para entrar en la competitividad internacional. En América Latina principalmente en Colombia, Brasil, México se trabaja fuertemente en el implemento de estas políticas que son financiadas directa-

mente por el Banco Mundial, organismo que implanto estas estrategias como proyecto piloto en Chile desde la década de los 80 y en el resto de países latinoamericanos se han venido implantando entre mediados de la década de los 90 y la actualidad de manera progresiva. Sin embargo estas condiciones mantienen aspectos que seriamente pueden alterar en gran medida el contexto social en especial en los países latinoamericanos, países pobres donde las inversiones en tecnología y telecomunicaciones no se pueden comparar con Europa o Estados Unidos como es el caso de Colombia y donde la gran brecha se dispara en el escenario social donde prima la inequidad. Bajo este contexto es muy difícil en el siglo XIX hablar de autonomía, cuando la intervención e intensión del Estado esta encaminada a cumplir con estadísticas y satisfacer los Rankin internacionales, olvidando las necesidades propias de la educación, las necesidades propias de la nación colombiana y desnaturalizando el sentido propio de la autonomía universitaria.

«Es que no se trata sólo de una estrategia de cambio de gestión que deja entrar el capital al centro del saber, para explotarlo y venderlo no, es mucho más, pues quien controla el saber y su difusión accede a controlar las mentes y si, en lugar de dar libertad de leer todo para elegir, se muestra solo la parcela que interesa, el pensamiento crítico morirá, y lo hará a manos de una estrategia mundial como la descrita»<sup>14</sup>.

## Bibliografía

- Aguadé Nieto, S. (Coord). (1994). Universidad cultura y sociedad en la Edad Media. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- Arocena, R. (2001). La universidad latinoamericana del futuro. Tendencias-Escenarios-Alternativas. México: Colección UDUAL 11, OEI.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá – Colombia: Autor.
- Báez Osorio, M. (2006). La educación en los orígenes republicanos de Colombia. Tunja, Colombia: Imprenta Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Borrero, C. A. (2005). La autonomía universitaria. Breve ensayo histórico y Teórico. (Volumen 5 No 1). Colombia: Universidad de Antioquia.
- Casanova, F. (2004). Desarrollo local, tejidos productivos y formación: abordajes alternativos para la formación y el trabajo de los jóvenes. Uruguay: CINTEFOR.
- Ley 30: Educación Superior. (1992). Congreso de la República de Colombia Bogotá: Colombia. Autor.
- De la Rosa, J. (2003). Conociendo el Origen de la Universidad de Santo Domingo. Revista Digital Número 1332, (25).p-p Extraído do el 21 de Julio, de 2008, de <http://www.ahora.com.do>

- Fernández, B. J.M. (2007). Debemos contribuir a la integración y el desarrollo a través de un modelo de formación de futuras docentes por competencias. Reflexiones desde una perspectiva socio-crítica, IV Simposio Internacional UREL. Valladolid: autor.
- Guillen, D. M. (2003). Los estudiantes 1773 - 1826. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Mesa, J. L. (2007). La heteronimia a la autonomía. Autonomía y modelos universitarios de América Latina. (296) Tunja, Colombia: UPTC.
- Rincón, F. I. (2002). De una Educación para la Revolución; hacia una revolución en la Educación. Utopía y Praxis Latinoamericana.16, 81-91.
- Rodríguez, C. A. (1973). Historia de las Universidades Hispanoamericanas: Periodo Hispánico. (Tomo I), Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Rodríguez, C. A. (1977). Salmantica Docet: La Proyección de la Universidad de Salamanca en Hispanoamérica. (Tomo 1). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Soto. A. D. (2004). La reforma del plan de estudios del Fiscal Moreno y Escandón 1774-1779. Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario.
- Soto, A. D. (2005). Aproximación histórica a la universidad colombiana. (Volumen 7) Colombia: RH
- Villamil, A. Carol. (2004) Alcance de la Autonomía Universitaria en Colombia. Bogotá: Cuadernos ASCUN Número 10.

**Notas:**

<sup>1</sup> BORRERO CABAL. A. *La universidad. La universidad en Europa desde sus orígenes hasta la Revolución Francesa*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2007, (Tomo I) Pág.121-129.

<sup>2</sup> *Ibidem* Pág.41

<sup>3</sup> *Ibidem* Pág.129

<sup>4</sup> RODRIGUEZ, CRUZ. A. *Salmantica Docet: La Proyección de la Universidad de Salamanca en Hispanoamérica*. Salamanca: Universidad de Salamanca. 1977, (Tomo 1).

<sup>5</sup> BÁEZ OSORIO M. *La educación en los orígenes republicanos de Colombia*. Tunja, Colombia: Imprenta Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. 2006, Pág. 26.

<sup>6</sup> Manifiesto de Córdoba, elaborado por Deodoro Roca y firmado por los estudiantes de la universidad de Córdoba (Argentina) en el año 1918, en contra de la tiranía y la Ley Avellaneda. Los estudiantes cansados anhelan ser escuchados, pero las autoridades los ignoran entre otros apartes de su manifiesto mencionan: La juventud ya no pide. Exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio en los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansada de soportar a los tiranos. Si ha sido capaz de realizar una revolución en las conciencias, no puede desconocerle la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa. Este movimiento estudiantil inspiró la juventud estudiantil latinoamericana.

<sup>7</sup> TUNNERMANN B. C. *La autonomía universitaria frente al Estado globalizado*. Santo Domingo. UDUAL, 2006, Pág.22.

<sup>8</sup> VAN GINKELH. y otros. «Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional» *La Educación Superior en el Mundo*. GUNI, Madrid, Mundi Prensa ,2006, Pág. 26

<sup>9</sup> LORENZ. C. citado por Van Ginkel, H. «Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional». *La educación superior en el mundo*. GUNI. Madrid: Mundi Prensa, 2006, Pág. 44

<sup>10</sup> FERNÁNDEZ, BALAGUER. J. «¿Debemos contribuir a la integración y el desarrollo a través de un modelo de formación de futuras docentes por competencias? « Reflexiones desde una perspectiva socio-crítica, IV Simposio Internacional. Valladolid: UREL, 2007.

<sup>11</sup> SIUFI, G «Cooperación Internacional e Internacionalización de la Educación Superior», Cartagena. IESAL UNESCO, 2008, Pág. 2

<sup>12</sup> MENDIALDEA, B. Y ALONSO, V. «Las Reformas Neoliberales de la Educación Superior en el Mundo». México, Autor Pág.23

<sup>13</sup> MAYOR, F. *La Educación Superior en el Mundo*. GUNI, Madrid, Mundi Prensa, 1998 Pág. 44.

<sup>14</sup> MENDIALDEA, B. Y ALONSO, V. «Las Reformas Neoliberales de la Educación Superior en el Mundo». México, Autor Pág.29.





# INVESTIGACIONES SOBRE LIBROS DIDÁCTICOS EN UNIVERSIDADES BRASILEÑAS: MÉTODOS, TEMAS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIONES ENTRE 1980 Y 2010

**Kênia Hilda Moreira**

e-mail: [keniahilda@usal.es](mailto:keniahilda@usal.es)

(Universidade de Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil)

## Introducción

El presente trabajo es una ampliación de los resultados presentados en el libro «Um inventário: o livro didático de história em pesquisas (1980-2005)»<sup>1</sup>. Se ha ampliado la discusión para el año 2010, teniendo en cuenta el número creciente de investigaciones sobre el tema en los últimos años. El objetivo es presentar un panorama de las pesquisas de máster y doctorado realizadas en los programas de posgrado de las universidades brasileñas que han tenido el libro didáctico de historia como fuente de investigación. Se presenta un análisis de los trabajos, delimitándose la ubicación temporal y espacial de las investigaciones, los métodos, los campos temáticos y las líneas de investigación utilizadas en esos treinta años de producción académica. El presente panorama evidencia las líneas de investigaciones emergentes acerca del libro didáctico en universidades de Brasil.

Las investigaciones en universidades brasileñas sobre el libro didáctico se intensifican a partir de los 70, ganando fuerzas en las décadas siguientes con la difusión del libro didáctico ocurrida gracias al proceso de «democratización de la enseñanza»<sup>2</sup>, que se inicia en Brasil a partir de la segunda mitad del siglo XX. El libro didáctico surge, entonces, como solución a la falta de profesores cualificados en ese período de expansión de la demanda de plazas escolares y, consecuentemente, de escuelas.

El proceso de «democratización de la enseñanza» durante el gobierno militar – con la implantación de la Ley n° 5692 de 1971, que definió nuevas directrices y bases de la educación nacional para los llamados 1° y 2° grados de enseñanza – se efectivó por medio del aumento de la red escolar y de la construcción de edificios escolares, permitiendo la entrada de nuevos personajes, oriundos de la clase obrera y del campo. Es en este contexto que el

libro didáctico asume un papel central, con el objetivo de suplir las deficiencias de esta «democratización de la escuela».

También propició la centralidad del libro didáctico en este período el hecho de el Consejo Federal de Educación no haber fijado los programas curriculares, limitándose a presentar líneas generales para los núcleos de Comunicación y Expresión, Estudios Sociales y Ciencias. Por ello las editoras lanzaron libros didácticos de acuerdo con las líneas generales propuestas en la Ley. Así pues, el libro didáctico se vuelve el portador de los programas (contenidos) a ser desarrollados en cada año y grado de enseñanza, propiciando a los profesores un material más concreto para su práctica escolar.

El crecimiento del uso del libro didáctico a partir de este contexto, siendo el Gobierno Federal el principal comprador, le confirió a este objeto escolar una nueva significación social, cultural y política. Fortaleciendo la política de compra y distribución del libro didáctico por el Estado, en 1985 surge el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD), ocasionando el «boom» de los libros didácticos en el país<sup>3</sup>.

Uno de los reflejos de esta «nueva significación» fue el interés de investigadores de posgrado en tener el libro didáctico como objeto de estudio, todavía hoy en las más distintas áreas y en los más diferentes recortes teórico-metodológicos. Desde un abordaje que se concentra en la investigación del contenido, observándose cuestiones ideológicas, pasando por un análisis de los diversos usos de dicho objeto, hasta la profesionalización de la industria editorial.

El aumento de las pesquisas sobre el libro didáctico en Brasil a partir del final de los 70, especialmente, sobre el libro didáctico de Historia, lo volvió, según Oliveira<sup>4</sup>, uno de los «mais estudados em nosso país no que diz respeito aos seus conteúdos [e] também se evidenciam como importantes conformadores de preconceitos, ideologias e modos de apreensão do social».

Paralela a la investigación sobre el libro didáctico de Historia, la Historia como ciencia sufre definiciones de carácter paradigmático que también han influido en las pesquisas en las universidades. La década de 1970 presenció un intenso debate filosófico respecto a la razón, en este escenario se destacaron pensadores como Michel Foucault y Hayden White. Como reflejo de tales cambios paradigmáticos en el campo de la Historia, hoy existe el paradigma iluminista, claramente científico y racional, y el paradigma posmoderno, que postula la inexistencia de la razón plenamente objetiva. Ambos ultrapasan la idea de una Historia Positivista.<sup>5</sup>

Para Choppin<sup>6</sup>, este objeto escolar aparece como «um tema relativamente simples para o pesquisador iniciante», lo que justifica, entre otras cosas, el gran número de pesquisas sobre el tema. Por eso, según el autor, es necesario que se haga un balance sobre las pesquisas hechas en las universidades.

En este sentido, el trabajo que ahora presentamos está de acuerdo con que lo que dice Choppin<sup>7</sup> sobre la necesidad de producirse documentos que ofrezcan síntesis/panoramas sobre las investigaciones acerca del libro didáctico realizadas en las universidades y amplía, en sus justas proporciones, los trabajos ya realizados en Brasil por Freitag *et al*<sup>8</sup>, por el grupo de la Unicamp<sup>9</sup> y por Moreira y Silva<sup>10</sup>.

El libro didáctico es aquí entendido, según Choppin<sup>11</sup>: como el material que presenta un conjunto extenso de contenidos del currículo, con una progresión en unidades y lecciones, propiciando usos colectivos e individuales.

## Metodología

Como referencial metodológico para esta investigación, utilizamos Laurence Bardin<sup>12</sup>, con sus reglas de exhaustividad, homogeneidad y pertinencia.

La localización de las fuentes fue hecha principalmente por medio del Banco de Tesis existente en la página web de Capes<sup>13</sup>. Además de eso, utilizamos la Plataforma *Lattes*, del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq)<sup>14</sup>, y la página web del Centro de Investigación Manes (Manuales escolares)<sup>15</sup>. A más de la búsqueda electrónica, investigamos el «Catálogo Analítico: que sabemos sobre livro didático», (Unicamp) y «O livro didático em questão» (Freitag et al)

Buscamos todas las pesquisas que contemplaron «libro didáctico de Historia» en el título, o términos similares. Sin embargo, tomamos en consideración los títulos que mantenían la información sobre un tipo de texto para la enseñanza de Historia, por ejemplo, libros de texto, compendio escolar, libro escolar, libro de clase, manual o libro didáctico, según el Decreto ley n° 1006 de 30/12/38<sup>16</sup>. Cabe añadir que obedecemos el cambio de nomenclatura curricular de acuerdo con la Ley n° 5692 de 1971<sup>17</sup> porque, en este momento, el material producido para enseñar «Historia» para los años iniciales fue elaborado con la denominación «Estudios Sociales».

Localizamos a 124 trabajos. Las primeras ocurrencias son del año 1981. Pero, nos hemos limitado al año 2010, pues los procedimientos de localización datan del año 2011.

## Análisis cuantitativo y cualitativo de la producción académica: 1980-2010

Exponemos a seguir datos sobre la ubicación geográfica, institucional y temporal de las producciones de estos manuales escolares, y, también, sobre los temas abordados, que evidenciaron tendencias de pesquisa alrededor de la temática.

*Ubicación geográfica e institucional de las producciones*

El Cuadro 1 presenta la ubicación geográfica e institucional de las producciones (véase Anexo).

La producción académica sobre el tema «libro didáctico» todavía se concentra en la región Sudeste, representando un 63%. De este porcentaje, la mayoría de las producciones se concentra en el Estado de São Paulo, con 50 trabajos. En seguida Rio de Janeiro con 16; Minas Gerais con 11; y Espírito Santo con 2 trabajos. En segundo lugar está la región Sur del país, con 25 trabajos, de estos, 12 están en Rio Grande do Sul.

Respecto a las instituciones de pesquisa, la PUC-SP sobresale con 14 trabajos, seguida de la USP, la UNICAMP y la UFMG con nueve trabajos; la UNESP con ocho y la UFF y la UFPR con seis. Los trabajos producidos en la USP comenzaron en la década de los 90, y en la UNESP, a partir del año 2000. Los trabajos pioneros están en la PUC-SP y en la UNICAMP. También presentaron trabajos en los 80, la UFRJ, la UFRGS y la UFPE.

Del total general de 124 producciones, 86 fueron producidas en universidades públicas, de estas 55 federales y 31 estatales; y 38 en instituciones particulares, de las cuales 21 fueron realizadas en las Pontificias Católicas.

*Nivel de investigación*

De los 124 trabajos, 19 fueron defendidos a nivel de doctorado. Y 104, en nivel de maestría académica y uno en máster profesional, en el área de Diplomacia.

Hasta el año 2004, todos los trabajos de doctorado fueron defendidos en la región Sudeste, específicamente en São Paulo. A partir de 2005, además de este Estado, hay trabajos de Carvalho (2007) y Timbó (2009), en la UFRN; de Rocha (2008), en la PUC-RS; de Coelho (2009), en la UFMG; y de Bezerra (2010), en la UFRJ.

De los trabajos defendidos a nivel de doctorado, dos fueron localizados también a nivel de maestría: Rocha (2000, 2008) y Coelho (2002, 2009). Ambos hicieron maestría y doctorado sobre el libro didáctico, en la misma institución y bajo la dirección del mismo supervisor.

*Área de conocimiento*

Sobre las áreas de conocimiento en que fueron producidas las pesquisas, encontramos:

En primer lugar está el área de Educación, con 85 producciones. En segundo, Historia, con 21 producciones.

En el área del lenguaje, fueron nueve: tres en Lingüística; dos en Lenguaje y Sociedad; uno en Letras; uno en Letras Vernáculas; uno en Lengua y Literatura Árabe; y uno en Ciencias del lenguaje.

En el área sociológica, cinco: dos en Ciencias Sociales; dos en Sociología; y una en Antropología Social.

En el área de la salud, una en Ciencias de la motricidad y una en Psicología.

Otras áreas: uno en Biblioteconomía y Ciencia de la Información; uno en Diplomacia; uno en Educación ambiental; y uno en Estudios comparados sobre las Américas.

### *Alcance temporal*

Choppin<sup>18</sup> constata, al analizar la producción académica mundial sobre libros didácticos, una reciente inflación de publicaciones sobre el tema. Según el autor, con relación a las dos mil referencias procesadas en banco de datos, referentes a, aproximadamente, cincuenta países, más de tres cuartos de la producción científica tiene menos de veinte años y un 45% tiene menos de diez; tres cuartos son posteriores a 1980 y más de la mitad a 1990.

Los datos de nuestra pesquisa confirman Choppin, como evidenciamos en la Tabla 1 (véase Anexo).

En el siglo XXI, se realizaron un 77% de la producción científica localizada. Ello demuestra un crecimiento significativo de las investigaciones acerca de esta temática. En 2005, fueron producidos 14 trabajos; 10 en 2006; seis en 2007; 13 en 2008; 12 en 2009; y ocho en 2010.

### *Análisis cualitativo: temáticas*

La producción académica, también llamada pesquisa científica, es así denominada porque su realización es llevada a cabo a través de una investigación planeada, desarrollada y redactada conforme a las normas metodológicas consagradas por la ciencia. Las producciones que hemos localizado hicieron análisis de datos por medio de procedimientos cuidadosamente definidos y sistematizados. Sin embargo, la metodología y los recursos técnicos empleados para la realización de cada pesquisa tomaron en consideración sus respectivos objetivos.

Debido al espacio disponible, elaboramos un cuadro-síntesis conteniendo los abordajes temáticos de las producciones académicas entre 1980 y 2010 y sus respectivos autores, vale recordar que un autor puede aparecer en más de una temática:

*Breves reflexiones sobre las temáticas*

Durante el proceso de pesquisa y mapeamiento de la producción, percibimos la existencia de algunas tendencias que variaron de acuerdo con la década en la cual se insertaban. La mayoría de los autores de las pesquisas producidas en los 80 justifica su investigación tomando en consideración la necesidad de dilucidar la ideología dominante presente en el libro didáctico de Historia. Estaban preocupados en revelar los valores, prejuicios y concepciones ideológicas allí contenidas. Otra característica común a esos trabajos de los 80 es el hecho de que las críticas producidas respecto a la ideología son formuladas por medio del abordaje teórico nítidamente marxista.

Si existe un número significativo de autores en nuestras fuentes cuyo objeto del estudio en el libro didáctico es la ideología y se la entiende como responsable por la formación político-ideológica de los alumnos, hay también aquellos que, en cierta medida, refutan esa tendencia en las pesquisas. O sea, el hecho de que los pesquisadores entiendan que el contenido de los libros didácticos, de modo pragmático, produce y reproduce valores, concepciones, ideas y principios, formando ciudadanos desde los respectivos contenidos sin que tal apreensión tenga dinamismo. Desde nuestro punto de vista, las producciones de los 90 están atentas a la contradicción presente en el concepto de ideología. Davies (1991) afirma, por ejemplo, que su trabajo recupera dos conceptos olvidados en su propio trabajo inicial y en el de tantos otros, dedicados al análisis de contenido de libro didáctico: la autonomía relativa y la contradicción presentes en el concepto de ideología. En la misma línea de raciocinio, se ubica el trabajo de Carmo (1991).

Ocurrida esa ruptura, que marca una segunda tendencia de producciones, las que buscan notar el carácter contradictorio de la ideología presente en los libros didácticos de Historia, se abre camino para otras tendencias de producciones en los 90. Surgen trabajos preocupados por investigar el uso de los libros didácticos por el profesor en el cotidiano escolar, produciendo una nueva tendencia de pesquisa.

Freitag<sup>20</sup>, al presentar el estado del arte del libro didáctico en Brasil en 1987, critica las producciones afirmando que sería mucho más importante mostrar en esos estudios como el profesor es o no capaz de lidiar con esos contenidos para dilucidar el significado real ocultado y disimulado en el libro didáctico. Creemos que la crítica de Freitag, enfatizando la falta de estudios con ese abordaje, ha contribuido para el surgimiento de una nueva temática, la de estudios que buscan analizar el uso del libro didáctico por el profesor en la sala de clase.

Quizá esa tendencia no tenga cuantitativamente más representantes debido a la dificultad de ejecución, pues demanda como procedimiento metodológico, la investigación de campo en salas de clase seleccionadas por el pesquisador. Hechos que requieren un tiempo de pesquisa significativo para

la colecta de datos, además de depender de la buena voluntad de los participantes involucrados.

Otra tendencia que surge en los 90, referente a la producción acerca del libro didáctico de Historia, es la de investigar su Historia. Parte considerable de los investigadores que la investigan, es graduada en Historia, lo que por sí solo ya facilita la realización de una investigación histórica, incluso en un programa de Posgrado en Educación. Sin embargo, algunos de esos trabajos pertenecen a programas de Posgrado en Historia. Otro factor que contribuye para esa tendencia es el surgimiento del referencial metodológico en la Historia de las Materias Escolares.

Esa vertiente de la Historia de las Materias Escolares, presentada por Chervel<sup>21</sup> entiende las materias escolares como unidades epistemológicas, dilucidando su historicidad, identificando las finalidades de cada materia y las modalidades de su difusión y apropiación a través de las propuestas curriculares y de los libros didácticos. Así, el libro didáctico se vuelve una fuente privilegiada para el estudio de la Historia de las Materias Escolares. Dicho referencial es evidenciado en una cantidad considerable de trabajos aquí analizados, tocando en la cuestión propiamente histórica del libro didáctico de Historia y ganando fuerzas en las obras más recientes.

Una tendencia surgida en las producciones sobre el libro didáctico de Historia a partir de los 90 y que se establece como constitutiva de la discusión acerca de ese objeto escolar, considerándose la especificidad de la materia a que el libro didáctico se destina, es la cuestión de las etnias. Abordando ora la representación sobre razas, ora la contribución de las tres razas (blanca, negra, indígena) para la constitución de la nación, o sea, de la identidad brasileña. Esa cuestión está presente en un número significativo de los trabajos analizados. El período de las producciones nos permite percibir la permanencia de esa temática, que se inicia en los 90 y sigue fuerte en el siglo XXI.

Otra tendencia que se destaca es la que analiza imágenes/figuras/ilustraciones en los libros didácticos de Historia. Percibimos que algunas investigaciones, a pesar de no tener la imagen como foco investigativo, las tienen como una fuente más de análisis, aparte del texto escrito. Creemos que esa propensión ha sido motivada por el artículo de Bittencourt «Livros didáticos entre textos e imagens»<sup>22</sup>, que levanta cuestiones respecto a la ausencia de pesquisas dedicadas especialmente a la producción iconográfica en el área de Historia en Brasil. Una justificativa para la actualidad de esa temática es la creciente presencia de imágenes en libros didácticos, que cada vez más concurren con los textos escritos, como nota Gaulupeau<sup>23</sup>. Dicha tendencia lleva a otra que se refiere a las investigaciones acerca de la producción/editoración de los libros didácticos y su relación con el mercado editorial.

Por fin, destacamos una tendencia emergente vinculada a la teoría de la conciencia histórica de JornRusen, que viene destacándose entre los investigadores de la enseñanza de Historia. La teoría propone articular el pasado,



como experiencia, y el presente y el futuro, como campos de acción orientados por este pasado. Su función es ayudar a comprender la realidad pasada para comprender la realidad presente. En este sentido, el aprendizaje de historia es un proceso de digestión de experiencias del tiempo bajo la forma de «competencias narrativas» y los libros didácticos deberían contemplar tal competencia narrativa y su uso, en las salas de clase, y contribuir para la construcción y el desarrollo de la conciencia histórica en los alumnos.<sup>24</sup>

### Consideraciones finales

Localizamos, considerándose los 30 años de producción científica en Brasil, 124 pesquisas sobre el libro didáctico de Historia. Destacamos que un 63% de los estudios fueron producidos en la región Sudeste del país, manteniendo el porcentaje presentado en Moreira y Silva (65%). Por su parte, un 77% de las pesquisas fueron defendidas en la primera década del siglo XXI (2001-2010). Resaltamos que el interés por el libro didáctico como objeto de investigación se mostró creciente en esos 30 años mapeados: los 80 con nueve pesquisas; los 90 con 20; y del 2001 al 2010 con 96.

El aumento progresivo de las pesquisas en el siglo XXI tal vez pueda ser explicado en virtud de su complejidad en los días actuales, con la multiplicidad de sus funciones, la coexistencia de otros soportes educativos y la diversidad de agentes que envuelven el libro didáctico. Las tendencias diversificadas de pesquisa señalan un dinamismo alrededor de los modos de producirlas y con relación a los modos de comprenderse el objeto libro didáctico. Una nueva perspectiva, señalada por Moreira<sup>25</sup>, entre otros autores, se refiere al libro didáctico como fuente para la historia de la educación.

## ANEXOS

Cuadro 1: Ubicación geográfica e institucional

REGIÓN SUDESTE				
São Paulo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	14	Franco (1981); Medeiros (1988); Costa (1997); Gatti Jr (1998) Araújo (2001); Gasparello (2002); Rodrigues (2004); Bonzatto (2004); Faricelli (2005); Filgueiras (2006); Boulos (2008); Másculo (2008); Assunção (2009); Cruz (2009)	
	Universidade de São Paulo	9	Carmo (1991); Bittencourt (1993); Mello (1997); Mafra (2001); Purificação (2002); Neres (2005); Sousa (2005); Silva (2007); A. Rodrigues (2009)	
	Universidade de Campinas	9	Hofling (1981); Kilsztajn (1987); Bueno (2003); Lima (2004); Ribeiro (2004); Campos (2005); Franco (2009); Pina (2009); Pinto Jr (2010)	
	Universidade Estadual Paulista	8	Cruz (2000); Demoni (2000); Paula (2001); Belloni (2005); Moreira (2006); Rosário (2006); Crupi (2008); Ribeiro (2008)	
	Universidade Federal de São Carlos	2	Gobbi (2006); D. Rodrigues (2009)	
	Universidade Metodista de Piracicaba	2	Dias (1994); Pacheco (2007)	
	Universidade Metodista de São Paulo	2	Losano (2006); Donda (2010)	
	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	1	Ribeiro (1993)	
	Universidade de Taubaté	1	Cardoso (2008)	
	Universidade Moura Lacerda	1	Ribeiro (2005)	
Universidade de Sorocaba	1	Souza (2010)		
Rio de Janeiro	Universidade Federal Fluminense	6	Chaves (1990); Davies (1991); Resnik (1992); Matela (1994); Menezes (2005); Silva (2008)	
	Universidade Federal do Rio de Janeiro	5	Lima (1983); Thompson (1989); Bordalo (2006); Bezerra (2010); Botelho (2010)	
	Universidade Estácio de Sá	2	Soares (2005); Robledo (2009)	
	Universidade Severino Sombra	2	Paula (2004); Camacho (2008)	
	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	1	Costa (2006)	
Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais	9	Coelho (2002); Silva Filho (2005); Espindola (2003); Ferreira (2003); Carie (2008); Costa (2008); Coelho (2009); Roza (2009); Silva (2009)	
	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	1	Oliveira (2009)	
	Universidade Federal de Uberlândia	1	Carvalho (2009)	
Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo	2	Pinto (2001); Pirola (2008)	
REGIÓN SUR	Rio Grande do Sul	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	5	Huppés (1991); Baldissera (1992); Rocha (2000); Almsida (2007); Rocha (2008)
		Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2	Corbellini (1983); Ostermann (1991)
		Universidade Luterana do Brasil	2	Gomes (2007); Costa (2009)
		Universidade Federal do Rio Grande	1	Machado (2009)
		Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí	1	Berger (2004)
		Universidade do Vale do Rio dos Sinos	1	Oliveira (2000)

	Paraná	Universidade Estadual de Maringá	2	Rodrigues (2001); Varela (2004)
		Universidade Estadual de Ponta Grossa	1	Ferreira (2005)
		Universidade Estadual do Oeste do Paraná	1	Hoffmann (2009)
		Universidade Federal do Paraná	6	Silva (2003); Medeiros (2005); Santo (2005); Talamini (2009); Maciel (2010); Hammerschmitt (2010)
Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina Universidade do Sul de Santa Catarina	2	Souza (2001); Carvalho (2006)	
		1	Gonçalves (2007)	
REGIÓN NORDESTE	Pernambuco	Universidade Federal de Pernambuco	5	Alves (1987); Calissi (2003); Brito (2003); Castelo Branco (2005); Seal (2008)
	Piauí	Universidade Federal do Piauí	2	Cruz (1997); Rocha (2001)
	Bahia	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	1	Borges (2009)
	Ceará	Universidade Federal do Ceará	1	Melo (2006)
	Paraíba	Universidade Federal do Maranhão Universidade Federal da Paraíba Universidade Federal de Campina Grande	1	Tourinho Junior (2002)
			1	Mariano (2006)
			1	Macedo (2009)
Rio Grande do Norte	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	3	Andrade (1992); Carvalho (2007); Timbo (2009)	
REGIÓN C.O. NORTE	Goiás	Universidade Federal de Goiás	1	Caldas (2005)
	Mato Grosso	Universidade Federal do Mato Grosso	1	Farias (2009)
			1	Santos (2008); Farret (2010)
	Distrito Federal	Universidade de Brasília - UnB Insitituto Rio Branco	1	Benevides (2009)
1			Correa (1992)	
	Amazonas	Universidade Federal do Amazonas	1	
<b>TOTAL GENERAL 124</b>				

Tabla 1: Alcance temporal en la producción académica sobre el Libro Didáctico de Historia

<b>1981 a 1990</b>	9	7,1 %
<b>1991 a 2000</b>	20	16,2%
<b>2001 a 2005</b>	38	30,3 %
<b>2006 a 2010</b>	57	46,4 %

**Cuadro 2: Temáticas abordadas en las pesquisas sobre el libro didáctico de historia y sus autores**

	ABORDAJES	AUTORES
1	<b>Conceptos:</b> pueblo, héroe, ciudadanía, ideología, memoria, tiempo, violencia, regional, mujer, medio ambiente, naturaleza, conciencia histórica, modo de producción, trabajo, Iberoamérica, educación física, causalidad, infancia, identidad, Mercosur, pobreza, «Sin Tierra», poder.	Franco (1981), Hofling (1981), Corbellini (1983), Alves (2987), Kilsztajn (1987), Thompson (1989), Medeiros (1988), Chaves (1990), Davies (1991), Andrade (1992), Costa (1997), Rocha (2000), Pinto (2001), Rocha (2001), Purificação (2002), Coelho (2002), Correa (1992), Baldissera (1992), Ferreira (2003), Berger (2004), Rodrigues (2004), Bonzatto (2004), Varela (2004), Campos (2005), Belloni (2005), Ferreira (2005), Medeiros (2005), Medeiros (2005), Soares (2005), Bordalo (2006), Rosário (2006), Silva (2007), Cardoso (2008), Crupi (2008), Rodrigues (2009), Robledo (2009), Gomes (2007), Santos (2008), Benevides (2009), Costa (2009), Hoffmann (2009), Machado (2009), Farrer (2010).
2	<b>Hechos/acontecimientos históricos:</b> Independencia de Brasil, período populista, régimen militar, Edad Media, Islán, Iberoamérica, bandeirantes, invasión holandesa, revolución rusa, historia de África, historia de Brasil.	Rocha (2000), Purificação (2002), Mafra (2001), Paula (2001), Berger (2004), Ribeiro (2005), Souza (2005) <sup>19</sup> , Losano (2006) Pacheco Neto (2007), Camacho (2008), Ribeiro Júnior (2008), Assunção (2009), Donda (2010), Gonçalves (2007), Rocha (2008), Benevides (2009), Borges (2009), Farret (2010).
3	<b>Etnias:</b> negros, indígenas, identidad, nación brasileña.	Carmo (1991), Ribeiro (1993), Dias (1994), Oliveira (2000), Cruz (2000), Demori (2000), Rodrigues (2001), Gasparello (2002), Paula (2004), Ribeiro (2004), Castelo Branco (2005), Silva Filho (2005), Costa (2006), Carvalho (2006), Gobbi (2006), Mariano (2006), Boulos Junior (2008), Cruz (2009), Oliveira (2009), Macedo (2009), Pina (2009), Souza (2010).
4	<b>Aprendizaje, lecturabilidad, actividades/teorías pedagógicas, música</b>	Alves (1987), Huppés (1991), Ostermann (1991), Baldissera (1992), Callissi (2003), Faricelli (2005), Carvalho (2007), Seal (2008), Roza (2009), Silva (2009), Bezerra (2010), Botelho (2010), Hammerschmitt (2010)
5	<b>Imágenes/ilustraciones</b>	Dias (1994), Bueno (2003), Bonzatto (2004), Rodrigues (2004), Belloni (2005), Menezes (2005), Neres (2005), e Silva Filho (2005)
6	<b>Usos</b>	Matela (1994), Costa (1997), Araújo (2001), Souza (2001), Espínola (2003), Lima (2004), Cruz (1997), Sousa (2001) e Silva (2003), Silva (2003), Carvalho (2009), Coelho (2009), Franco (2009), Talamini (2009), Timbó (2009)
7	<b>Trayectoria histórica</b>	Resnik (1992), Bittencourt (1993), Gattijr. (1998) Melo (1997), Gasparello (2002), e Tourinho Junior (2002), Caldas (2005), Santo (2005), Filgueiras (2006), Losano (2006), Melo (2006), Almeida (2007), Pacheco Neto (2007), Costa (2008), Masculo (2008), Ribeiro Júnior (2008), Pina (2009), Rodrigues (2009), Pinto Júnior (2010), Farias (2009)
8	<b>Historia regional, Escuela de Campo (rural)</b>	Medeiros (1988), Chaves (1990), Cruz (1997), Almeida (2007), Pirola (2008), Farias (2009), Maciel (2010)
9	<b>Evaluación</b>	Lima (1983), Carie (2008)
10	<b>Pesquisas</b>	Moreira (2006)
11	<b>Producción/editoración</b>	Silva (2008)

**Notas:**

<sup>1</sup> MOREIRA, K, H., SILVA, M. «Um inventário: o livro didático de história em pesquisas (1980-2005)». São Paulo: Edunesp, 2011.

<sup>2</sup> Hemos escrito democratización de la enseñanza entre comillas porque la escuela que se abrió para «todos» nunca ha sido la misma para «todos», perpetuando una eficiente separación entre los que podrían ocupar cargos de gestión del trabajo y aquellos que deberían ejecutarlo para la manutención del «status quo». No existiendo, por lo tanto, una real democratización de la enseñanza brasileña en este período.

<sup>3</sup> En 1999, el Gobierno Federal, por medio del PNL D, adquirió alrededor de 110 millones de ejemplares de LD. En 2001, el PNL D situó al país como el mayor programa de fornecimiento de libros del mundo.

<sup>4</sup> OLIVEIRA, J. B. A. et al. «A política do livro didático». São Paulo: Sunus; Campinas: Ed. Unicamp, 1984, p. 16.

<sup>5</sup> Cf. CARDOSO, C. F. e VAINFAS R. «Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia». Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

<sup>6</sup> CHOPPIN A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In. «Educação e Pesquisa», São Paulo, v.30, set./dez. 2004, p. 557-558.

<sup>7</sup> Op. Cit.

<sup>8</sup> FREITAG, B. COSTA, W. F.; e MOTTA, V. R. «O Livro Didático em Questão». São Paulo: Cortez, 1989. Los autores presentaron en 1987, a pedido del Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas Educativas (INEP), un panorama analítico sobre la producción del libro didático (LD) en Brasil, concentrándose en los 15/20 años anteriores a la fecha de su pesquisa. La obra inicialmente titulada «O Estado da Arte do Livro Didático no Brasil» se divide en cinco partes básicas: historia, política, economía, contenido, usos y contexto del LD. A partir de 1989, dicha obra fue publicada por la editora Cortez bajo el título «O Livro Didático em Questão», con reediciones en 1993 y 1997.

<sup>9</sup> UNICAMP. «O que sabemos sobre o livro didático?» Catálogo analítico. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989. Este catálogo trae informaciones sobre documentos referentes al LD y fue organizado por áreas del currículo escolar. Los documentos citados están en orden alfabético de apellido de autor, constan inicialmente los libros, seguidos por tesis, artículos de revistas científicas, pesquisas/informes de proyectos, resúmenes de anales y otros tipos de documentos que incluyen artículos de revistas, periódicos, boletines, entrevistas y legislación.

<sup>10</sup> Op cit.

<sup>11</sup> CHOPPIN A. «Les manuales ecolaires: histoire et actualité» Paris: Hachette Éducation, 1992.

<sup>12</sup> BARDIN, L. «Análise de Conteúdo». Lisboa: Edições 70, 1977.

<sup>13</sup> La Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (Capes) fornece, en su Banco de Tesis, informaciones sobre tesis y disertaciones defendidas en programas de posgrado de Brasil desde 1987. Página web: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)

<sup>14</sup> Sistema implantado en el final de los 90 que colecta y publica en Internet los currículos de los pesquisadores brasileños. Página web: [www.lattes.cnpq.br](http://www.lattes.cnpq.br)

<sup>15</sup> Disponible en: <http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/histor/livrodid.html>.

<sup>16</sup> Decreto que establece la primera política de legislación y control de producción y circulación del libro didático en Brasil, creando la Comisión Nacional del Libro Didático (CNLD).

<sup>17</sup> Ley que fijó las directrices y bases para la enseñanza, llamado, desde entonces, de 1º y 2º grados y trajo cambios para los currículos escolares, sustituyendo a las materias Historia y Geografía por la de Estudios Sociales en la enseñanza fundamental.

<sup>18</sup> Op. Cit, 2004, p. 550.

<sup>19</sup> A pesar de haber sido presentado en este estudio, en el conjunto referente al análisis de los acontecimientos históricos en los LDH, Souza (2005), como ya afirmamos, analiza el islamismo como acontecimiento y como concepto.

<sup>20</sup> Op. Cit. 1993, p. 87.

<sup>21</sup>CHERVEL, A. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. «Teoria & Educação». Porto Alegre: Pannonica, n. 2, 1990

<sup>22</sup>BITTENCOURT, C. Livros didáticos entre textos e imagens. In. «O saber histórico na sala de aula» 2ª ed. São Paulo, Contexto, 1998, p. 74-75.

<sup>23</sup>GAULUPEAU, Y. Lesmanuelsscolaires par l'ímage: une approchesérielledescontenus. «Histoire de l'Education». Paris: INRP, n. 58, mai. 1993.

<sup>24</sup>Cf. RUSEN, Jorn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. «Propuesta Educativa», Argentina, n 7. out. 1992. E RUSEN, Jorn. «História Viva: formas e funções do conhecimento histórico». Brasília: Editora UnB, 2007.

<sup>25</sup>MOREIRA, K. H. Livros didáticos como fonte de pesquisa: um mapeamento da produção acadêmica em história da educação. «Educação e Fronteiras», v. 2, p. 129-142, 2012.



# HISTORIA DE LA EDUCACIÓN 2.0: LAS TIC AL SERVICIO DE LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

**Andrés Payà Rico**

e-mail: andres.paya@uv.es

(Universitat de València. España)

## **Historia de la educación 2.0. La necesidad de una adaptación didáctica al entorno digital**

El escenario en el que tiene lugar la actual educación superior en el siglo XXI es sustancialmente diferente al existente apenas un par de décadas atrás. La universidad, la educación y los escenarios de aprendizaje han evolucionado constantemente, como cualesquier otro elemento de estudio de nuestra disciplina: la historia de la educación. Es sorprendente y paradigmático que, sin ánimo de generalizar, seamos precisamente nosotros, los historiadores de la educación, tan resistentes en ocasiones a este cambio y adaptación. Los nuevos planes de estudio y la convergencia europea al EEEŠ en la que nos hemos encontrado inmersos estos últimos años, parece que ha sido más formal, administrativa y burocrática que otra cosa. Ya se sabe, eso de cambiarlo todo para que nada cambie.

Con esto no queremos decir que nuestra comunidad científica no se haya adaptado a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) o que no las use con absoluta normalidad y cotidianidad para la investigación y en su rutina diaria. Donde quizás sí que exista un pequeño déficit o handicap es en el uso de las mismas para la docencia universitaria y, lo que es más importante, para el aprendizaje de nuestros estudiantes. Esta «asignatura pendiente» no significa que muchos de nuestros compañeros no hayan apostado por la innovación docente pues, como veremos, existen experiencias en nuestro país que demuestran el interés y la voluntad de trabajo en esta dirección. Simplemente queremos señalar en esta comunicación, y este es el objetivo de la misma, la necesidad de ir más allá y dar un paso definitivo, pues consideramos que tras varios años de experiencias y tentativas, ha llegado el momento de avanzar y evolucionar de la historia de la educación 1.0 a una historia de la educación 2.0. O lo que es lo mismo, ser consecuentes con



aquello que enseñamos en nuestras asignaturas sobre la evolución de los diferentes elementos pedagógicos, metodológicos y formativos a lo largo de la historia, y convertirnos en protagonistas de nuestra propia historia, colaborando en el progreso y adaptación a los nuevos escenarios con nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje. Una historia de la educación que no persiga la transmisión de contenidos y la asimilación de conceptos, sino una historia de la educación 2.0 en el que el protagonismo del estudiante en su propio aprendizaje, la construcción de significados y la adquisición de competencias<sup>1</sup>, se vea acompañado por la presencia y ayuda de un profesor especialista en la materia, así como por unos recursos, unas fuentes de información y la disponibilidad de espacios virtuales de aprendizaje (EVA) adecuados. Seamos capaces, estamos convencidos de que es posible, de avanzar no únicamente en la introducción de nuevos temas de investigación, la utilización de nuevas fuentes o enfoques, sino también en la utilización de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, recurriendo para ello a las TIC y al entorno digital, sin olvidar el empleo y la convivencia con otras metodologías tradicionales que se han demostrado como válidas.

Si acudimos a los *Cuadernos de Historia de la Educación*, editados por nuestra sociedad científica (SEDHE) desde el año 2002, podremos comprobar que lo expuesto hasta aquí no es tan innovador o rompedor como pudiese parecer y que, como cualquier proceso histórico, es una necesidad que se ha ido gestando en el tiempo, pues ya desde el primer número dedicado a los recursos didácticos para la historia de la educación, se señalaba la conveniencia de debatir «nuevos temas que estimulen un diálogo sobre la metodología histórica, temas para abordar como docentes y experiencias docentes»<sup>2</sup>. Un revisión a las páginas de estos Cuadernos, demuestra cómo en la última década nuestros compañeros y compañeras de las diferentes universidades españolas han ido apuntando la necesidad de que los profesores de las materias histórico-educativas nos renovemos metodológicamente incorporando los entornos digitales en nuestra docencia. María del Mar del Pozo, por ejemplo, apuntaba en 2004 para la asignatura *Historia de la educación en España* que «la búsqueda de fuentes históricas en la web se ve como un sistema que permitirá al estudiante construir una comprensión más personal de la historia (...) parece claro que las búsquedas en Internet deberían incorporarse como actividad de carácter práctico dentro de la asignatura»<sup>3</sup>, una opinión compartida por la profesora Ossenbach que también destacaba «las aplicaciones de Internet para la enseñanza de la historia de la educación, entrando en diversas páginas web»<sup>4</sup>. Del mismo modo, para otras asignaturas del área también se destaca la idoneidad de las TIC, como ocurre en *Historia de la educación social*, donde a propósito de la lección magistral se señala la necesidad de ir «incorporando la utilización de recursos audiovisuales, con las posibilidades que nos brindan las nuevas tecnologías»<sup>5</sup>, o en la docencia de *Historia de la educación de las mujeres*, para la cual Irene Palacio recomienda la amplia oferta existente en *youtube* de documentales y películas<sup>6</sup> sobre la materia.

Aunque quién más se aproxima a la propuesta de trabajo metodológico que defendemos y quien con mayor profundidad trata el tema, es Cristina Martí al realizar un acercamiento a las posibles aplicaciones didácticas del «patrimonio virtual» en Internet para la enseñanza de materias histórico-educativas. La profesora de la Universitat de les Illes Balears, a propósito del avance de las TIC, define el patrimonio virtual o ciberpatrimonio como la «presentación digital de aquellos bienes de valor para la reconstrucción de nuestro pasado, en este caso histórico-educativo, a los que podemos acceder por Internet»<sup>7</sup>. Este patrimonio se convierte en una herramienta metodológica para la docencia con una serie de ventajas sobre los materiales tradicionales, como por ejemplo: la eliminación de las barreras espaciales y temporales, reducción del coste económico (con todo lo que esto implica en la coyuntura económica actual), la universalidad de acceso, la no erosión o desgaste derivado de la consulta, o el acercamiento entre docencia e investigación universitaria<sup>8</sup>. Estamos totalmente de acuerdo con lo defendido por la profesora Martí, y en una línea similar, la del aprovechamiento didáctico de las TIC e Internet para la enseñanza-aprendizaje de la historia de la educación por medio del patrimonio educativo digital, continuaremos nuestra exposición.

### **TIC, Internet e Historia de la educación**

Aunque existen proyectos e iniciativas de aprovechamiento de las TIC para la historia de la educación ya consolidados y con una gran trayectoria como el europeo *History on line* <http://www.historyonline.eu/> o, en el contexto español, el conocido y acreditado centro MANES dependiente de la UNED <http://www.uned.es/manesvirtual/portalmans.html>, quizás sean estos unos recursos más pensados para una investigación coordinada y en red, que para la enseñanza-aprendizaje de la historia de la educación. Paralelamente, centradas en el estudio del patrimonio educativo, en los últimos años se han puesto en marcha multitud de iniciativas, las cuales vienen acompañadas, en bastantes ocasiones, de una página web que ofrece información complementaria sobre cada una de las experiencias. En cambio, si nos ceñimos a aquellas iniciativas estrictamente virtuales, el número es más reducido. Fruto de algunos proyectos de investigación se han creado plataformas virtuales<sup>9</sup>, las cuales rompen con las limitaciones espaciales, temporales y económicas anteriormente aludidas, diversificando el acceso y aumentando la difusión gracias a la red. A pesar del interés de estos proyectos y museos pedagógicos virtuales<sup>10</sup>, el énfasis se ha puesto más en los aspectos investigadores o de recuperación del patrimonio educativo, que en otros elementos clave como el trabajo docente, la participación comunitaria o su utilización para la enseñanza-aprendizaje de la historia de la educación<sup>11</sup>. La asunción de determinados principios y orientaciones educativas tradicionales y fundamentales en el ámbito pedagógico, son los que dotan de sentido a la enseñanza de la historia de la educación, doblemente si nos valemos además de las posibilidades didácticas de

las TIC. Son éstas las que pueden hacer posible la creación de entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje de carácter constructivista, dinámico y flexible, contribuyendo en la transformación profunda de la educación, y respondiendo así a un nuevo reto del conocimiento histórico-educativo.

La explotación de un Espacio Virtual de Aprendizaje (EVA) para el estudio de la historia de la educación como recurso didáctico, requiere de un profundo análisis vinculado con la programación de una serie de estrategias didácticas necesarias para propiciar en la comunidad la adquisición de contenidos y el desarrollo de competencias. Se trata de espacios reconstruidos en la web que han de ayudarnos a formarnos, a dialogar con el pasado de la educación, a pensar en su patrimonio, a reflexionar sobre su memoria<sup>12</sup>, a construir nuevos conocimientos histórico-educativos, etc. Y, justamente, tal vez la clave reside en posibilitar que estos espacios se conviertan en un medio eficaz, atractivo y viable para la recuperación, conservación y difusión del patrimonio educativo, así como para la enseñanza de la historia de la educación. Virtualidad, comunicación interactiva, actividad, dinamismo, individualización, socialización, globalización, creatividad, intuición, apertura, apreciación, reflexión, conocimiento, competencias, recuerdos, vivencias, emociones, etc., vienen a conformar las directrices, principios y estrategias didácticas básicas que hemos de tener en cuenta de cara al diseño y elaboración de espacios virtuales de aprendizaje<sup>13</sup> adecuados para una historia de la educación 2.0.

En este contexto, dando un paso más, se hace necesario trabajar desde el triple eje de la historia de la educación, la didáctica de la historia y el aprendizaje colaborativo, para utilizar los recursos existentes, recreando y reconstruyendo desde las posibilidades y ventajas que nos ofrece la red. Para ello, como explicaremos a continuación, se hace necesario fundamental cualquier iniciativa de este tipo en un entorno virtual no únicamente como una solución técnica, sino como una filosofía o planteamiento pedagógico de aprendizaje y enseñanza de la historia de la educación con las características de la web 2.0: centrada en el usuario, interactiva, comunicativa, participativa y colaborativa<sup>14</sup>. Se trata pues, de construir un espacio de dimensión pública para compartir (y no sólo para almacenar), en donde se ofrecen, crean y recrean oportunidades para el estudio y la enseñanza-aprendizaje del patrimonio educativo y de la historia de la educación.

### **Propuesta didáctica de un Espacio Virtual de Aprendizaje para la historia de la educación: [www.patrimonioeducativo.es](http://www.patrimonioeducativo.es)**

Movidos por la necesidad de contar con un espacio de aprendizaje ad hoc para facilitar la didáctica de la historia de la educación 2.0 de la cual venimos hablando, decidimos elaborar un proyecto de investigación precompetitivo (UV-INV-AE11-40751 *Diseño y elaboración de un espacio virtual de aprendizaje para el estudio del patrimonio educativo*), cuyos primeros resultados

están comenzando a ver la luz. Para paliar las carencias existentes y aprovechar los recursos ya disponibles, hemos creado la plataforma [www.patrimoniopedagogico.es](http://www.patrimoniopedagogico.es) concebida como un espacio virtual organizado con enlaces a varios recursos recomendados, temas, archivos, tareas, actividades de aprendizaje, etc. utilizando los foros de participación y las redes sociales como elementos de comunicación tanto asincrónica como sincrónica, para crear itinerarios de comunicación y conocimiento. El objetivo general de nuestro proyecto de investigación no es otro que el de *crear un espacio virtual de aprendizaje que permita participar en el estudio y la difusión la historia de la educación*, el cual se divide a su vez en varios objetivos específicos:

\* Construir un recurso pedagógico para el estudio y la divulgación del patrimonio educativo y la historia de la educación.

\* Abrir un nuevo espacio en la red que fomente la participación y la reconstrucción del pasado educativo.

\* Elaborar itinerarios y actividades didácticas para la interpretación y el estudio históricoeducativo.

Tanto desde el punto de vista disciplinar como desde la perspectiva de la investigación, los historiadores de la educación se especializan cada vez más en campos abiertos a otras áreas de conocimiento. Lo que repercute positivamente en la posibilidad de generar nuevas investigaciones interdisciplinares e interuniversitarias en torno a la temática que nos ocupa. La historia de la educación ha venido experimentando un giro importante en su estatuto científico en relación con los parámetros tradicionales. En esta línea, los objetivos anteriormente planteados justifican nuestro proyecto, ligado a la apertura de nuevos campos investigadores, la recuperación de hechos, acontecimientos, actos y utensilios, de modos de vida y de comportamientos institucionales, el conocimiento y re-descubrimiento de nuestro pasado educativo, etc.

Pretendemos poner al servicio de la sociedad y de la comunidad educativa un importante espacio virtual, generador de experiencias, oportunidades y actividades didácticas concebidas para sensibilizar en la necesidad de conservar, interpretar y valorar el patrimonio educativo, y de conocer nuestra historia educativa. En definitiva, se trata de proyectar posibilidades y diseñar actividades didácticas como recurso de enseñanza-aprendizaje para la historia de la educación. La creación de este EVA cubre una laguna importante en el ámbito de la didáctica históricoeducativa, en la medida en que se convierta en un espacio de dimensión pública para el estudio y comprensión del pasado. La puesta en valor de una gran variedad de recursos pedagógicos a través de la plataforma Web y otros bienes inmateriales, resulta imprescindible para reconstruir una historia material e inmaterial de la educación; mientras contribuye al desarrollo de una labor de concienciación de la ciudadanía acerca de su colaboración en la recuperación y revivificación del pasado educativo. Propiciar procesos de enseñanza-aprendizaje ligados al estudio de la

cultura material e inmaterial de la educación y de la escuela<sup>15</sup>, de forma didáctica, comunicativa, atractiva, eficaz y democrática, resulta fundamental para dar a conocer nuestra historia.

Hasta la fecha y, desde la puesta en marcha de nuestra plataforma [www.patrimonioeducativo.es](http://www.patrimonioeducativo.es) a principios de 2012, hemos utilizado este recurso didáctico en las asignaturas de *Historia de la escuela* (obligatoria de segundo curso en el Grado de Maestro de Infantil y Primaria) y de *Historia de la educación en España* (obligatoria de tercer curso en el Grado de Pedagogía) en la Universitat de València, así como en la asignatura de *Historia de la educación social* (obligatoria de primer curso en el Grado de Educación Social) en la Universitat Oberta de Catalunya, con muy buenos resultados. La familiaridad de los alumnos con el entorno digital hace que este recurso metodológico y de aprendizaje, resulte muy motivador y recomendable para una enseñanza-aprendizaje en la educación superior. Aunque los destinatarios de este EVA se extienden también al resto de niveles del sistema educativo, estando dirigido a todas las edades, personas y público en general, especializado o no, con actividades y propuestas didácticas adaptadas a cada uno los usuarios.

La plataforma digital cuenta con un foro de intercambio de opiniones, así como perfiles de *Facebook* y *Twitter*, lo cual permite la interacción y participación colectiva y bidireccional necesaria para construir una verdadera historia de la educación 2.0. Del mismo modo, dispone también de un canal de *Youtube* con una selección de videos en constante crecimiento, con diferentes listas de reproducción: museos y centros de patrimonio educativo, historia material de la educación, documentales de historia de la educación, vídeos elaborados por los propios alumnos sobre la historia de la escuela, etc. Asimismo, el EVA dispone de multitud de enlaces y de un catálogo colectivo que permite unificar resultados en una sola búsqueda, en diferentes catálogos históricoeducativos, gracias al potente metabuscador desarrollado. En definitiva, se trata de una propuesta, un recurso, una alternativa y, sobretudo, una invitación a la participación, reconstrucción y empleo didáctico de los recursos disponibles para el estudio, la didáctica y el aprendizaje de la historia de la educación 2.0 del siglo XXI.



## Notas:

<sup>1</sup> ZABALZA BERAZA, Miguel Ángel (2002) *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*, Madrid: Narcea, 110.

<sup>2</sup> BEAS MIRANDA, Miguel (2002) «Propuestas metodológicas para la historia de la educación» en *Cuadernos de historia de la educación* 1, p. 10.

<sup>3</sup> DEL POZO ANDRÉS, María del Mar (2004) «Metodología de la materia 'Historia de la educación en España': sugerencias para un debate» en *Cuadernos de historia de la educación* 2, p. 43.

<sup>4</sup> OSSENBACH, Gabriela (2004) «Algunos recursos y apoyos didácticos para el docente de Historia de la educación en España» en *Cuadernos de historia de la educación* 2, p. 65.

<sup>5</sup> MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis (2008) «Instituciones y actuaciones circunesculares en la Historia de la educación social: reflexiones y propuestas metodológicas para su enseñanza» en *Cuadernos de historia de la educación* 4, p. 27

<sup>6</sup> PALACIO LIS, Irene (2009) «Historia de la educación de las mujeres. Cuestiones metodológicas» en *Cuadernos de historia de la educación* 5, 84.

<sup>7</sup> MARTÍ UBEDA, Cristina (2009) «Potencialidades y usos didácticos del patrimonio virtual en internet para la enseñanza de la historia de la educación» en *Cuadernos de historia de la educación* 6, 13.

<sup>8</sup> *Ibidem*, 17-18.

<sup>9</sup> EXC/2005/HUM-562 *Museo didáctico virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz* (Univ. de Sevilla): *Museo Pedagógico Andaluz* <http://www.museopedagogicoandaluz.com/> ; SEJ2005-07116 *Creación de un museo virtual de etnografía escolar de la España contemporánea* (Univ. Complutense de Madrid): *Museo Virtual de la Educación 'Bartolomé Cossío'* <http://mccossio.hst.ucm.es/museoeducacion/index.html> ;SEJ2007-66165/EDUC *El patrimonio cultural de las instituciones educativas en la España contemporánea (siglos XIX-XXI)* (Univ. de Murcia): *Museo Virtual de Historia de la Educación (MUV/HE)* <http://www.um.es/muvhe/user/index.php> ; HUM2007-61420 *Cambios y continuidades en educación a través de la imagen: una mirada distinta sobre el proceso de renovación educativa. El caso de Baleares (1900-1939)* (Univ. de les Illes Balears-): *Fotografía i patrimoni historicoeducatiu* <http://www.uib.es/depart/dpde/theducacio/imatge/cat>; GVAPRE/2008/395 *Recuperación, estudio y difusión mediante las TIC del patrimonio histórico-educativo valenciano* (Univ. de València): *Patrimoni historicoeducatiu valencià* <http://www.patrimonieducatiuvalencia.com>

<sup>10</sup> ÁLVAREZ DOMINGUEZ, Pablo (2011) «Museos Virtuales de Pedagogía, Enseñanza y Educación: hacia una didáctica del patrimonio histórico-educativo» en *E/ARI Educación Artística Revista de Investigación*, 2, p. 23-27; ÁLVAREZ DOMINGUEZ, Pablo (2009) «El Museo Didáctico Virtual del patrimonio Histórico-Educativo Andaluz como catedral de la memoria histórico-educativa de Andalucía» en *Foro de Educación. Pensamiento, Educación y Cultura*, 11, p. 275-286.

<sup>11</sup> PAYÀ RICO, Andrés (2011) «El patrimoni historicoeducatiu i la plataforma digital patrimonieducatiu-valencia.com. Un projecte de tots» en MAYORDOMO, A., AGULLÓ, M. C. y GARCÍA, G. (Coords.). *El patrimoni historicoeducatiu valencià*, Valencia: CEIC Alfons el Vell y Universitat de València, p. 267-274.

<sup>12</sup> HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Francisca (1998). *El patrimonio cultural: la memoria recuperada*. Gijón: Trea, p. 32.

<sup>13</sup> PAYÀ RICO, Andrés (2010) «El patrimonio educativo valenciano en la red: Un espacio virtual de aprendizaje para la historia de la educación» en COLLELLEDMONT, Eulàlia, PADRÓS, Núria y CARRILLO, Isabel (coord.) *Memoria, ciudadanía y museos de educación*, Vic: Universitat de Vic, p. 131-141

<sup>14</sup> PAYÀ, Andrés; ÁLVAREZ, Pablo; ANCHETA, Ana y SAHUQUILLO, Piedad (2011) «El estudio del patrimonio histórico-educativo y las TIC» en RUIZ PALMERO, Julio y SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, José (Coord.) *Buenas prácticas con TIC para la investigación y la docencia*, Málaga: Universidad de Málaga.

<sup>15</sup> ROBERT CERDÁ, Manuel (coord.) (1997) *Historia y escuela: la escuela como objeto de estudio de la historia enseñada. Orientación teórica y praxis didáctica*. Valencia: Nau Llibres.

# OS CURRÍCULOS REALIZADOS E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES: CONFIGURAÇÕES DE UMA PESQUISA EDUCACIONAL NO BRASIL

Danielle Piontkovsky

e-mail: daniopirelli@ig.com.br

(Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)

## Introdução: algumas escolhas e implicações da pesquisa

O presente texto apresenta algumas questões referentes aos *currículos realizados* nos cotidianos escolares e que são colocadas em análise durante a pesquisa do curso de doutorado, na linha de pesquisa «Cultura, Currículo e Formação de Educadores», do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil. Trata-se de uma investigação vivida junto às redes coletivas de *saberes-fazeres*<sup>1</sup> tecidas e compartilhadas pelos sujeitos praticantes nos múltiplos *espaços tempos* de vida e nos cotidianos do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo – Campus Santa Teresa.

Para traduzir um pouco do que é vivido nessas redes e nos diferentes contextos educativos, a investigação busca estabelecer diálogos entre os campos dos Estudos Pós-Coloniais, da História da Educação e das Pesquisas com os Cotidianos Escolares, tendo como principal objetivo problematizar os modos como são tecidos os *currículos* nessa escola pública da rede federal, considerando as *negociações, atravessamentos, usos, traduções* e o que é *praticado* pelos sujeitos que habitam os cotidianos escolares. Problematiza ainda *tensões e aproximações vividas*, trazendo como foco os *contextos históricos*, as *articulações culturais* e as *relações vividas* entre *alunos, professores e demais sujeitos*, bem como as possíveis *dualidades* ou *perspectivas de integração* criadas nos processos de *formação de professores, no ensino superior*.

E, nesse sentido, busco em Larrosa (2003), uma possibilidade de justificativa para o trabalho de pesquisa que realizo, bem como para a necessidade de continuar os estudos...

«Estudar. Entre ler e escrever. Algo (se) passa. (...) Exercitar-se no silêncio. Habitar labirintos. Aprender a ler e a escrever cada vez de novo. Defender a liberdade, a solidão, o desejo que permanece desejo. (...) Não perguntar ao que sabe a resposta,



nem sequer a essa parte de si mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade das perguntas e o que treme nessa intensidade. Ser a gente mesmo as perguntas. Fazer com que as perguntas leiam e escrevam. Guardar fidelidade às palavras. Deslizar-se no espaço em branco. Estudar. Sem por quê. Ser a gente mesmo o estudo» (LARROSA, 2003, p. 115).

Assim, a afirmativa do autor (p. 115), «(...) Estudar. Sem por quê. Ser a gente mesmo o estudo» me faz compreender o fato de que a atitude de *estudar*, embora sendo sacrificante para alguns e prazerosa para outros em determinadas situações, leva tantas pessoas a destinarem grande parte de suas vidas ao estudo... Talvez por ele influenciar diretamente a constituição das *redes de subjetividades* (SANTOS, 1995) que formam o que cada pessoa se torna, além de ampliar as possibilidades de experiências cotidianas e os processos de aprendizagem vividos (OLIVEIRA, 2006).

E, como *tudo é questão de palavras* – sem esquecer os silêncios – (LARROSA, 2003, p. 89) faço agora o uso delas para justificar a relevância do trabalho de investigação. Começo, retomando a discussão de Alves e Oliveira (In: LOPES e MACEDO, 2002), acerca dos contextos cotidianos como espaços de tessitura dos conhecimentos, sobre os «múltiplos contextos que constituem o sujeito enquanto redes de subjetividade». Elas acrescentam:

Em cada um desses contextos os sujeitos cotidianos tecem seus conhecimentos a partir das múltiplas redes a que pertencem. Trata-se de operar um deslocamento radical dentro do mesmo lugar, que é o nosso – um deslocamento que passe a se preocupar com o que se faz em espaços/tempos antes julgados comuns e mesmo ignorados, mas que têm uma enorme importância já que é neles que vivemos concretamente nossa vida (p. 38-39).

Com a afirmação das autoras de que os *espaçotempos* onde se vive concretamente a vida são importantes, posso considerar também como relevantes os fatos vividos nos *espaçotempos* dos cotidianos das escolas e também fora delas, já que as ações que se realizam com aquilo que está perto podem fazer a diferença numa dimensão muito maior, como pressupõe Santos (1995, p. 106) ao declarar que o reencantamento do mundo somente se dará com a «inserção criativa da novidade utópica no que está mais próximo».

Confesso que, por muito tempo, também não percebi a importância desses cotidianos que não se repetem, mas que, ao contrário, são repletos de invenções, pluralidades, acontecimentos e complexas redes de relações. Estas «impressões» de que os cotidianos em que se vive, que se fazem *próximos* e que compõem a vida da escola não seriam «alvo» de uma pesquisa com status e importância acadêmica se deve, sobretudo, à forte influência do discurso hegemônico da modernidade, que valorizava a sólida «estrutura social», as metanarrativas e a proposta de procedimentos de organização, classificação e reprodução de dados.

Nesse sentido, depois de alguns anos de permanência nos cotidianos do IFES – Campus Santa Teresa, as aproximações estabelecidas com os su-

jeitos em seus *movimentos permanentes e complexos*, despertam em mim o desejo de trazer à cena do debate educacional tantas questões que atravessam as práticas, as histórias de vida, os currículos e a formação dos personagens desse cenário e que surgem «em meio às tessituras das intrincadas e complexas redes do cotidiano» (FERRAÇO, 2005, p. 10-11).

Estou disposta ao mergulho no cotidiano mais uma vez – «pedindo licença para entrar e agradecendo ao sair» (FERRAÇO, 2005, p. 14) – numa busca inquietante, como ensina Gallo (2008, p. 254), por «aquilo que ainda não pensamos», num exercício permanente de questionamento sobre as «certezas prontas do universo educacional» (Idem, p. 254).

E, nesse sentido, aparece o propósito de contribuir com a discussão acerca das experiências vividas pelos sujeitos, das relações estabelecidas *entre eles* na tessitura das redes de *saberes-fazeres* que surgem nos contextos da formação dos educadores, visando problematizar e colocar em análise a «proposta curricular» em questão e, a partir de uma *operação historiográfica* (CÉRTEAU, 2006), ampliar a teorização do campo do currículo.

## Um breve ensaio teórico-metodológico da investigação

Ao desejar a continuação dos *estudos* e pesquisas na área da educação a partir das possibilidades oferecidas pelo curso de Doutorado, aceitei o desafio de realizar uma pesquisa *com* os cotidianos da escola, numa tentativa permanente de diálogo, envolvimento e compromisso com outros e efêmeros caminhos a serem vividos junto aos movimentos criados *entre os sujeitos praticantes* e suas invenções/negociações curriculares.

Faço, portanto, a opção por tal *estudo* por reconhecê-lo como uma oportunidade de, a partir da multiplicidade de *currículos* que são criados em redes, dos conhecimentos que se tecem nos vários e complexos *espaçostempos* (ALVES, 2002) de *aprenderensinar* – que acontecem dentro e fora da escola – prosseguir e ampliar trajetórias como *professorapesquisadora*. Trilhar outros *caminhos*, como os propostos por Ferraco (2001).

«(...) Nossa metodologia de estudo da escola é fortemente centrada na vida cotidiana (...) Uma metodologia de pesquisa das práticas concretas e das artimanhas produzidas e compartilhadas (...) Neste enfoque metodológico, assumimos que não existe um único, mas diferentes caminhos. Caminhos percorridos por cada sujeito na diversidade de ações, representações e interações realizadas/vividas. Caminhos complexos, acidentais, plurais, multidimensionais, heterárquicos, fluidos, imprevisíveis, que se abrem e se deixam contaminar, permanentemente, pelas ações, pensamentos e imagens do mundo contemporâneo, enredando representações, significados e pessoas. Uma complexidade que não se esgota nunca e que, apesar de estar em todo lugar, não se deixa capturar. No máximo, ser vivida e com alguma dose de sorte, ser sentida» (p. 103).

Reafirmo, portanto, que a investigação proposta assumirá a opção por caminhos metodológicos ligados à *prática de pesquisa* (CORAZZA, 2002) com os cotidianos, considerando a impossibilidade de realização de uma pesquisa distante da dimensão desse universo vivido e praticado pelos sujeitos e que se «inventa com mil maneiras de caça não autorizada» (CERTEAU, 1994, p. 38). Nos cotidianos, aparecem múltiplas artes de fazer, de combinar, de utilizar e que se constituem como práticas cotidianas que «volta e meia exarcebam e desencaminham as nossas lógicas» (Idem, p. 43). São *práticas* que se dão de forma *tática*, onde ocorrem «vitórias do fraco sobre os mais fortes», manifestadas pelas «artes de dar golpes», mobilidades, «astúcias de caçadores», *performances* (BHABHA, 1998).

Assim, com o desejo de me dedicar à «difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano» (GARCIA, 2003, p. 193), preciso destinar ainda uma forte atenção aos detalhes, àqueles *pormenores e indícios imperceptíveis* (GINZBURG, 1990) para a maioria e que dependem de atenção e interesse para com os «dados marginais, reveladores» (Idem, p.149), capazes de traduzir informações reveladoras e práticas antes desconsideradas.

Por tudo isso, escolho traçar uma trajetória de investigação a partir dos ensinamentos do historiador Michel de Certeau, registrados em seu livro «A escrita da história», publicado pela primeira vez em 1975, na França. Ao escrever um capítulo intitulado «A operação historiográfica», o autor aponta as principais características do trabalho do historiador e procura, com sua escrita peculiar, indicar algumas facetas daquilo que pretende estudar. Busca introduzir às perguntas, ao invés de respostas, um outro olhar e uma possibilidade de deslocamento.

Nesse sentido, Certeau (2006) inicia o capítulo perguntando: «O que fabrica o historiador quando faz história? Para quem trabalha? Que produz?» (p. 65) e argumenta que toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural.

«(...) Implica um meio de elaboração que circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delinea uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhe são propostas, se organizam» (CERTEAU, 2006, p. 66).

O autor ainda observa que a pesquisa, mesmo sendo feita em meio a limites, à medida que as questões vão aparecendo, sendo colocadas ou, ainda, sendo reinventadas, o historiador vai construindo e avançando em suas ideias. Há, portanto, uma troca de saberes com outros sujeitos e, com isso, os campos são expandidos e os caminhos transformados e acrescenta que «estas imposições não são acidentais, elas fazem parte da pesquisa» (CERTEAU, 2006). Trata-se de um trabalho dinâmico, cultural, coletivo... movido por tensões, limites, poderes e, principalmente, que se dá nas fronteiras.

Dessa forma, a pesquisa se utiliza da *narrativa histórica*, porém não a considera como «verdade dos fatos» transformada em escrita, ao contrário, Certeau considera essa narrativa como uma interpretação do historiador sobre os seus materiais, pensada e construída no movimento da história que sempre se desloca, «pois, cada prática histórica não estabelece seu lugar senão graças ao *aparelho* que é ao mesmo tempo a condição, o meio e o resultado de um deslocamento» (CERTEAU, 2006, p. 83)

Certeau (2006) insiste pois, na concepção de que a situação social muda, ao mesmo tempo, o modo de trabalhar e o tipo de discurso. Desde o momento em que são reunidos os documentos até quando se redige o texto final, o autor é sempre atravessado pela estrutura da sociedade e, o historiador, circula *em torno* das racionalizações adquiridas, trabalha nas margens e busca desvios para zonas silenciosas. Dessa forma, a história seria construída a cada instante, pela sociedade, a partir de condições e possibilidades múltiplas e a ação do historiador se dá, principalmente, na manipulação dos vestígios, construindo relações com os lugares e seus usos. E, é nesse movimento de manipulação, que ele provoca deslocamentos, reorganiza o mundo, percebe as coisas em fluxo, buscando retirá-las de um lugar e colocá-las em outro, redistribuindo e transformando-as em «fontes».

Sob esse ponto de vista, o *historiador* passa a considerar os recortes, se desvia dos ideais de totalização para problematizar *margens, deslocamentos e fluxos* e a história passa a ser pensada como uma experimentação constante... E, nesse sentido, assumo que a proposta de investigação traz uma abordagem metodológica com caráter de *operação historiográfica* e também *qualitativa*, capaz de se modificar e se redefinir durante a pesquisa, se contrapondo a esquemas mensuráveis e aceitando a multiplicidade de interpretações/reformulações. Uma abordagem que permite também o uso de variados instrumentos e fontes – filmagens, fotografias, narrativas, entrevistas, registros, documentos – numa tentativa de dar visibilidade aos caminhos investigativos, às experiências vividas, aos atalhos percorridos e a tantos modos de *fazersaber* presentes nos cotidianos.

Por tudo isso me proponho, então, a não parar a caminhada, desejando *seguir* as trajetórias vividas pelos sujeitos praticantes do Curso Superior de formação de educadores do Instituto Federal do Espírito Santo, buscando problematizar, nesse sentido: *Quais são as principais implicações desses processos de formação nas vidas desses sujeitos? Quais as suas expectativas, desejos, interesses? Quais movimentos foram vivenciados em momentos anteriores de formação? Como esses processos podem ser percebidos a partir de narrativas e documentos? Quais redes são tecidas entre eles, em suas relações? Quais atravessamentos essas redes produzem nos currículos realizados? A que nível sócio-econômico essa formação atende?*

Um exercício pensado com Foucault que declara: «não é o poder (nem o saber) que constitui o tema geral de minhas investigações, mas o sujeito» (In: Eizirik, 2005, p. 22). Por compreender também que suas abordagens teó-

ricas privilegiam a subjetividade sem, entretanto, *negar o sujeito*. De acordo com Passos (2008), Foucault desconstrói a noção de sujeito ideal, seja na forma do sujeito racional cartesiano, seja na do sujeito existencial fenomenológico. Porém

«(...) sua motivação para pensar os saberes e os modos de exercício do poder, que evoluem nas sociedades modernas e contemporâneas e as dominam, é precisamente decorrente do fato de que esses saberes e formas de exercício do poder configuram *modos de subjetivação, modos de ser sujeitos*, modos que são históricos, multifacetados e, muito importante, *transformáveis*» (grifo nosso, p. 8).

De modo semelhante, Bhabha (1998) nos ajuda a pensar nessa multiplicidade de fluxos que constitui as redes de subjetividades, quando explica que a noção de *hibridação* está ligada a forças e fixações deslizantes, que expõe deformação e deslocamento a todos os espaços, mesmo quando aparecem práticas de discriminação ou dominação (Idem, p. 162). Ainda de acordo com os apontamentos de Carvalho (2009), para Homi Bhabha (1998), na contemporaneidade, o cruzamento de espaço e tempo tem produzido complexas figuras de *diferença e identidade* que não devem ser entendidas, apenas, por suas multiplicidades, mas por seus atravessamentos, seu caráter híbrido.

Nessa discussão voltada para as questões do *híbrido* e a partir da declaração de Bhabha (1996) em que anuncia que a «hibridação refere-se precisamente ao fato de que uma nova situação, uma nova aliança que se formula, pode exigir de você eventualmente que traduza seus princípios, expanda-os, repense-os» (p. 39), aparece a constituição do «*sujeito híbrido*,» que se revela, ao mesmo tempo, como uma *semelhança* e como uma *ameaça*. É o sujeito que habita os «entre-lugares» e se apresenta de forma confusa, disseminada, sem pretensão à totalidade ou à identidade no mundo moderno; subverte as narrativas e subjetividades originárias ou iniciais para focalizar os momentos ou processos em que se produz, na articulação de diferenças culturais.

A partir desses modos de pensar os *sujeitos* e a constituição de suas *redes de subjetividades*, busco movimentos que considerem a permanente realização dos *currículos* a partir da dimensão das *redes coletivas de saberes-fazeres*, trazendo como interesse de estudo as *relações, aproximações e distanciamentos vividos entre os sujeitos da escola*, além de problematizar os *contextos de vida*, as *tensões* estabelecidas e as possibilidades de *formação* vividas na educação superior.

## Objetivo geral

Problematizar os *currículos realizados* nas redes coletivas de *saberes-fazeres* tecidas e compartilhadas pelos sujeitos praticantes nos múltiplos *espaçotempos* de vida e nos cotidianos do IFES – *Campus Santa Teresa*, buscando dar visibilidade aos processos e às relações estabelecidas entre esses sujeitos, investigando práticas, movimentos, tensões e encontros vividos na formação de educadores, bem como ampliando a teorização do campo do currículo.

## Outras aproximações dos currículos e da formação de educadores: palavras finais

A proposta de *investigar/problematizar* as invenções curriculares que surgem nos cotidianos da escola, me remete a pensar, conforme já ensinado com Lopes e Macedo (2002), que as teorizações do campo do currículo são obtidas por uma multiplicidade de estudos e contribuições teóricas que o configuram como um *campo contestado*, onde se misturam influências, interdependências e rejeições. São *produções discursivas* que se constituem não apenas como diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas, sobretudo, caracterizam o *hibridismo* que aparece no campo curricular na contemporaneidade. As múltiplas articulações e operações historiográficas redefinem os *discursos* acerca dos currículos fazendo emergir novas questões, problemáticas e referências. Outras e diversas áreas, como os estudos culturais, os enfoques pós-estruturais e pós-modernos e a filosofia, também são hibridizadas com as tradicionais referências do campo do currículo.

A ideia do hibridismo difundida por Lopes e Macedo (2002), portanto, é colocada como uma *marca* do campo curricular que não está ligada apenas aos múltiplos *espaçostempos* de realização desses currículos no cotidiano, mas, sobretudo, à mistura das diferentes perspectivas teóricas dos grupos de pesquisa sobre o currículo no Brasil. Assim, a *hibridação*<sup>2</sup> defendida pelas autoras se refere à multiplicidade das teorizações contemporâneas.

Nesse contexto de múltiplas *discursividades e teorizações*, trago algumas das perspectivas que emergem, nesses embates, acerca da noção do «*currículo em redes*». São produções que defendem que os currículos são produzidos em contextos cotidianos variados, nas relações contemporâneas que se articulam entre os sujeitos e em espaços de fluidez, criatividade e coletivização. Assim, a partir da *metáfora do rizoma*, são questionadas as fronteiras estabelecidas pela modernidade entre o conhecimento científico e o conhecimento tecido nos contextos cotidianos da sociedade. E, com essa discussão, é incorporada a ideia de que todos os sujeitos estão permanentemente envolvidos na multiplicidade e complexidade das *redes, através e nas* quais criam conhecimentos e os tecem *com* os conhecimentos de outros sujeitos.

«(...) A noção de conhecimento em rede introduz um novo referencial básico, a prática social, na qual o conhecimento praticado é tecido por contatos múltiplos. Propõe-se, desta forma, a inversão da polarização moderna entre teoria e prática, passando-se a compreender o espaço prático como aquele em que a teoria é tecida. Tal proposição, ao reconceituar a prática como o espaço cotidiano no qual o saber é criado, elimina as fronteiras entre ciência e senso comum, entre conhecimento vário e conhecimento cotidiano» (LOPES; MACEDO, 2002).

Nesse sentido, os *conhecimentos* já não são considerados a partir de caracterizações globalizadas, mas tidos como *saberes* que são tecidos por meio das táticas e das estratégias, dos diversos usos de tudo aquilo que compõe o

cotidiano; por meio das *redes* em que são praticados, numa multiplicidade de encontros, significações, contextos. A *metáfora da rede*, portanto, subverte o papel de inferioridade dos conhecimentos da vida cotidiana em relação àqueles estabelecidos como conhecimentos científicos.

Diante da multiplicidade e da complexidade de relações que os sujeitos estabelecem, surge a necessidade de compreender que existem diferentes *redes de conhecimentos* e ainda, que a *tessitura do conhecimento* também se dá *nessas redes*; ou seja, cada ser humano está imerso em redes coletivas e compartilhadas nas quais cria conhecimentos, significações e modos de vida, em processos constantes de subjetivação. São, portanto, incalculáveis as possibilidades de «criação» dos sujeitos, a partir das redes de conhecimentos que fazem emergir ações, práticas e «sentidos» nos currículos que são realizados nos cotidianos. Currículos que surgem sempre em movimento, junto ao constante *trançar/destrançar* dos conhecimentos nas redes e a partir dos *espaçotempos* da escola e da vida.

Assim, partindo da perspectiva assumida neste trabalho de que as *práticas curriculares* acontecem em meio às redes de *saberes/fazer* dos sujeitos praticantes que nelas tecem seus conhecimentos, assumindo-os como sujeitos híbridos (BHABHA, 1998) que habitam *entre-lugares* culturais e manifestam suas ações através de traduções, negociações, performances e, ainda, reconhecendo o cotidiano como «espaço privilegiado de produção curricular» (OLIVEIRA, 2003) para além das prescrições e propostas oficiais, busco problematizar quais *sentidos de currículo* estão sendo produzidos na escola da pesquisa a partir dos processos de formação de educadores.

Faço uma tentativa de aproximação das redes tecidas pelos *sujeitos* que produzem esses *sentidos* e tantos *modos de viver* nos cotidianos da escola, sabendo da impossibilidade de total apreensão ou análise dessas redes... Partindo de uma infinidade de práticas, significações, narrativas, fontes são feitos alguns «recortes» com a tentativa de problematizar as marcas encontradas. «De fato, sempre estamos dando nossas versões *particulares/escoléticas* desses fatos. E não há como ser diferente» (FERRAÇO, 2004, p. 86).

A partir desses breves apontamentos e das implicações evidenciadas com o entendimento de que os *currículos tecidos nos cotidianos* estão muito além das prescrições formais e, como explica Carvalho (2005, p. 96-97), envolvem as «relações entre poder, cultura e escolarização», busco com a pesquisa me aproximar das relações e dos diferentes *espaçotempos* que configuram esses currículos, assim como apreender um pouco das redes de *saberes/fazer* tecidas pelos sujeitos nos múltiplos *espaçotempos* dos cotidianos.

No caso específico do IFES – Campus Santa Teresa, as invenções curriculares criadas nos processos de formação de educadores estão diretamente ligadas ao Curso Superior de Licenciatura em Ciências Biológicas, onde a formação objetiva preparar os «futuros professores» para trabalharem com as disciplinas de Ciências e Biologia, atuando nos anos finais do Ensino Fun-

damental e no Ensino Médio, níveis de ensino estabelecidos pela legislação brasileira.

É importante destacar que o *curso* é organizado em períodos semestrais, com carga horária e créditos específicos para cada disciplina e que a Organização Curricular prevê componentes na área específica das Ciências Biológicas e na área Educacional/Pedagógica. Aos alunos são oportunizadas atividades «práticas» e de «laboratório» voltadas à área específica de formação – no caso, a Biologia – e, de igual maneira, «estágios» e atividades diversas relacionadas ao contexto educacional.

Nesse sentido, interessa à investigação, as redes das *histórias de vida* desses sujeitos que se misturam, modos de constituição de suas subjetividades, de processos de subjetivação constantes. Interessa a verificação do *nível sócio-econômico* que essa formação atende, contribuindo para a constatação de que se trata ou não de um *curso elitizado*. Interessa, os momentos de *formação* que acontecem na área educacional, configurando oportunidades que poderão definir futuros percursos da atuação profissional. Interessa, ainda, as relações que são tecidas entre os *conhecimentos da área específica e da área educacional*, buscando compreender as articulações estabelecidas nessas práticas curriculares, bem como investigar (através de fontes documentais e narrativas), as possíveis *dualidades* ou *perspectivas de integração* criadas nos processos vividos no curso superior de formação de educadores.

A partir dessas e de outras implicações vividas no IFES – *Campus Santa Teresa*, aponto, portanto, meu interesse acerca da pesquisa e, vivendo os *movimentos cotidianos* das redes produzidas *que me movem*, preciso ainda pensar na importância do fortalecimento de *práticas pedagógicas* que resistam às tendências de mecanização e controle, qualificando as produções culturais e as ações de negociação realizadas pelos sujeitos, problematizando os *modos de organização* das atividades curriculares.

Confio, portanto, na relevância desse estudo como pista para a necessária criação de outros e novos *movimentos* que apontem para os *currículos* – «trajetórias, viagens, percursos» (SILVA, 2004, p. 150) – como um campo de negociação, instituindo na *escola da pesquisa* a sua realização como mecanismo de discussão dos *saberes-fazer* dos sujeitos *individuais-coletivos* (FERRAÇO, 2004) que ali se encontram, com suas reais condições de *inventividade* e considerando as *marcas* que, a seu modo, deixam nos processos vividos.

## Referências

ALVES, Nilda. (org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Redes educativas ‘dentrofora’ das escolas exemplificadas pela formação de professores. In: DALBEN, Á.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SAN-



- TOS, L. (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BHABHA, Homi. K. **O local da cultura**. BH: UFMG, 1998.
- \_\_\_\_\_. **O terceiro espaço**. 1996. Entrevista concedida a Jonathan Rutherford. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, 24, 1996, p. 35-41.
- CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. RJ: DP *et Alii*; Brasília, DF: CNPq, 2009.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. RJ: Vozes, 1994.
- \_\_\_\_\_. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2ed. RJ: Forense Universitária, 2006.
- CORAZZA, Sandra M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. (org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- EIZIRIK, Marisa F. **Michel Foucault: um pensador do presente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**. RJ: DP&A, 2001.
- \_\_\_\_\_. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. RJ: DP&A, 2004.
- \_\_\_\_\_. (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. SP: Cortez, 2005.
- GALLO, Sílvio. Foucault. (Re)pensar a Educação. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GARCIA, Regina L. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Método; Métodos; Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. SP: Companhia das Letras, 1990.
- LARROSA, Jorge. **Estudar = Estudiar**. BH: Autêntica, 2003.
- LOPES, Alice. C.; MACEDO, Elizabeth. (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. SP: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, Inês B. de. **Boaventura e a Educação**. BH: Autêntica, 2006.

- \_\_\_\_\_. **Currículos Praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PASSOS, Izabel. C. F. (org.). **Poder, normalização e violência**: incursões foucaultianas para a atualidade. BH: Autêntica, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**. SP: Cortez, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. BH: Autêntica, 2004.

**Notas:**

<sup>1</sup> Lembro que a junção das palavras, fazendo-as *novas expressões*, se dá, como bem explica Alves (2010, p. 55) por um «esforço presente nas pesquisas com os cotidianos de superar as heranças da Modernidade, entre as quais o pensamento em dicotomias, que foi tão necessário à lógica das ciências».

<sup>2</sup> Vale destacar que para Bhabha (1996, p. 36-37), a importância da hibridação não é ser capaz de «rastrear os momentos originais dos quais emerge um terceiro», para ele, a hibridação é o «terceiro espaço» que permite a outras posições emergir. Declara que «a importância da hibridação é que ela traz os vestígios daqueles sentimentos e práticas que a informam, tal qual uma tradução, e assim põe em conjunto os vestígios de alguns outros sentidos ou discursos (...) O processo de hibridação cultural gera algo diferente, algo novo e irreconhecível, uma nova área de negociação de sentido e representação» (p. 36-37).

# LA CONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA HISTÓRICA DE LA ESCUELA NORMAL PROFR. SERAFÍN PEÑA DE MONTEMORELOS N.L

**Francisco Valdemar Ramos Peña**

e-mail: valde\_59@yahoo.com.mx

**Martha Samira Rodríguez Rodríguez**

e-mail: martha\_samira@hotmail.com

**Rusbelina González Padilla**

e-mail: profra\_rusbe@hotmail.com

(Escuela Normal Profr. Serafín Peñal, Montemorelos México)

## Introducción

El conservar la memoria histórica de una institución, representa una aportación en la búsqueda de la *identidad institucional* y el *sentido de pertenencia* de los integrantes de la comunidad normalista; recordemos que si no se usa la memoria se olvida, las instituciones deben resguardar la cotidianidad del ser y el hacer en lo administrativo, académico, cultural y social; la memoria de la historia de las instituciones salvaguarda el patrimonio histórico del plantel educativo y fortalece la conciencia histórica de sus actores.

La conformación de una memoria histórica faculta una verdadera aventura intelectual, a través de la revisión de los documentos catalogados por la institución en el transcurso de su devenir histórico que representan valor testimonial e informativo.

A sesenta y cinco años de la fundación de de la Escuela Normal Profr. Serafín Peña, no se cuenta con una memoria escrita que dé cuenta tangible de los hechos que expliquen la evolución y transformación que ha tenido la institución, para constituirse en lo que es actualmente.

La reciente fundación del Archivo Histórico, ha permitido obtener información fidedigna para extender, corregir o verificar el conocimiento, recordando que los documentos del Archivo Histórico en calidad de fuentes primarias permiten iniciar la investigación histórica, en el estudio y análisis de datos del archivo para hacer referencia a los datos básicos de naturaleza histórica, colecciones de hechos sobre un individuo o grupo, como el análisis sociológico que hace el investigador de esos datos.

En esta investigación se realizan producciones de textos de historias de vida de alumnos o maestros de la comunidad normalista que destacaron en este contexto, la misma historia de la escuela, orígenes, sucesos de trascendencia en los diversos aspectos, académicos, sociales, administrativos, infraestructura o culturales.

## **Objetivo general y objetivos particulares de la investigación**

### *General*

Reconstruir la memoria histórica de la Escuela Normal Profr. Serafín Peña para contribuir a fortalecer la identidad institucional y el sentido de pertenencia.

### *Particulares*

\* Reconstruir el legado histórico y las trayectorias a partir de la narrativa de maestros destacados que transitaron en el devenir histórico de la institución.

\* Dar cuenta de las transformaciones de infraestructura académica que ha tenido la institución y su impacto en el contexto local, estatal y nacional.

\* Difundir la imagen institucional a través del testimonio escrito que dé cuenta de la evolución del quehacer educativo de la Escuela Normal Profr. Serafín Peña.

## **Problema**

Falta de una memoria histórica documentada de la Escuela Normal «Profr. Serafín Peña» que contribuya al fortalecimiento de la identidad institucional y el sentido de pertenencia de la comunidad normalista.

## **Pregunta de investigación**

¿Cómo contribuye la memoria histórica a fortalecer la identidad institucional y el sentido de pertenencia de la comunidad normalista de la Escuela Normal Profr. Serafín Peña?

## **Preguntas adyacentes de investigación**

\* ¿Qué acontecimientos históricos, académicos y culturales han impactado en la vida y obra educativa de la institución en sus 65 años de fundación?

\* ¿Cuál ha sido el legado educativo de las trayectorias de maestros destacados en la historia de la institución?

\* ¿Qué impacto educativo ha tenido la institución como Formadora de Docentes en el contexto local, estatal y nacional?

\* ¿Cuál es el sentido de difundir el testimonio escrito de la evolución del quehacer educativo de la Escuela Normal Profr. Serafín Peña?

## Metodología

El tipo de investigación es de corte *cualitativo*, holístico, porque busca comprender una totalidad y mostrarla tal como se desarrolló esa realidad histórico social y cultural. Se trata de comprender y recrear escenarios, grupos sociales o conjuntos de interacciones dando cuenta de su complejidad.

Es *descriptiva*: los datos históricos recuperados son de fuentes primarias, directas y el investigador no influye.

Es una investigación *inductiva* porque empieza con la recogida de datos, para pasar de ahí a encontrar relaciones de los hechos pasados con los actuales. El modo epistémico puede ser el *interpretativo* o el *comprensivo aplicativo*, porque se trata de un modo de trabajo en el que es necesario interpretar por qué lo que sucede es producto del pasado, o en el segundo, problematizar para, después, prever un cambio.

El tema se abocó a trabajar desde la perspectiva de un *estudio de caso etnográfico*.

## Participantes

Participaron el 10 % de la planta docente actual que estén desarrollando asignaturas relacionadas con la de historia del actual plan de estudios de la licenciatura en educación primaria o preescolar que contaran por lo menos con cinco años de antigüedad en el nivel superior.

Los ex directivos que viven actualmente, la maestra fundadora ex catedrática de la institución y el director actual fueron tomados en cuenta para el acopio de información mediante testimonios orales.

Así mismo, se entrevistaron a diez ex catedráticos, que hubieran desarrollado programas de asignatura en la institución independientemente del plan de estudios con por lo menos tres años de antigüedad en el nivel.

También a diez alumnos egresados del plan de estudios de 1984 y diez alumnos egresados del plan de estudios de licenciatura en educación primaria 1997 y que por lo menos tuvieran una antigüedad de 10 años.

## Campo

La investigación se desarrolló principalmente en el lugar que ocupa el plantel, en el Archivo Histórico de la institución. Para la recolección de testimonios orales, fueron visitados municipios en los que viven alumnos egresados, ex catedráticos, ex directivos. Algunos municipios que fueron ser visitados son: Monterrey, puesto que allí se encuentra el Archivo General del Estado; Morelos, sede de la institución y de algunos alumnos egresados y donde también se visitó el Archivo municipal; asimismo como otros municipios de la región citrícola, entre ellos Allende, Santiago, General Terán y Linares.

## Instrumentos de recolección de datos

El cuestionario es un instrumento que fue en el desarrollo de la investigación para recuperar información, técnica ampliamente aplicada en las investigaciones de carácter cualitativo. Este instrumento se aplicó a los alumnos egresados para conocer el impacto formativo de los planes de estudio.

La entrevista es una técnica que se utilizó para obtener datos sobre un problema determinado. Se utilizó porque la población o universo de estudio es manejable. Esta técnica permitió obtener información socio histórica del desarrollo de la institución a lo largo de sus 65 años.

El análisis de fuentes primarias, en el Archivo de la institución constituyó un referente muy importante para la recolección de información, se analizaron documentos y fotografías.

## Semblanza de la Escuela Normal Profr. Serafín Peña

La Escuela Normal fue fundada un **5 de febrero de 1946** a instancias y gestión de personas e instituciones visionarias y comprometidas con sus ideales y su tiempo, dejando de manifiesto en la acción, la grandeza de su vocación social de personajes como el Profr. Ciro R. Cantú, el Profr. Carlos Treviño Quiroga, el Profr. Francisco Rangel Copado la intervención por demás valiosa del Mtro. Plinio D. Ordóñez, Benemérito de la educación neoleonense, Don Guillermo García Welsh, Diputado de Distrito ante el Congreso del Estado; en ese tiempo, quedaron suscritas a la obra y trayectoria de esta escuela Normal que llevaría por nombre **Profr. Serafín Peña (Benemérito de la Educación Nuevoleonesa)** adoptando el lema del normalismo estatal *LUX PAX VIS, Luz en la inteligencia, Paz en el corazón y Fuerza en la voluntad*, iniciando labores el primer día hábil de enero de 1946.

El contexto físico-académico en el cual surgió tanto la organización como el funcionamiento de la Escuela Normal Profr. Serafín Peña fue de dificultad y heterogeneidad peculiar, por un lado se atendían los alumnos en

horarios vespertino-nocturno dado que la mayoría ejercían como profesores y precisamente aspiraban a obtener acreditación profesional para ejercer la docencia; este antecedente de formación del alumnado provocó que el cuerpo directivo y docente implementaran proyectos académicos de orden institucional para nivelar los grupos de trabajo con un plan de estudios mixtos, dado que algunos maestros carecían de estudios de educación secundaria y se pretendía diferenciar los estudios del nivel de secundaria y normal, incluso como consecuencia se creó la Escuela Secundaria Nocturna Anexa a la Normal.

En nuestra escuela se han implementado diferentes planes de estudios: el plan de estudios de 1940 reformado en 1945, el plan de estudios de 1960, el plan de estudios de 1968 (primer plan de cuatro años) reformado en 1969, el plan de estudios de 1972, plan de estudios de 1975 reestructurado en 1978, el plan de estudios de 1984 (Primer plan de estudios para licenciatura tanto en preescolar como en primaria), plan de estudios 1997 para la Licenciatura en Educación Primaria (vigente) y el plan de estudios 1999 para la Licenciatura en Educación Preescolar (vigente). (Tabla 1).

En el año escolar 1984-1985 (**Decreto 23 de marzo 1984**), se inició también la implementación de planes de estudio de bachillerato pedagógico que se dejó de impartir por disposiciones de gobierno en 1996. También es pertinente enunciar que partir del ciclo escolar 1986 – 1987 se imparte la Licenciatura en Educación Preescolar.

Tabla 1. Relación de Planes de estudio (Normal Básica). Generaciones.

1957-1960		1965-1968		1968-1972		1972-1976		1975-1979	
1958-1961		1966-1969		1969-1973		1973-1977		1976-1980	
1959-1962		1967-1970		1970-1974		1974-1978		1977-1981	
1960-1963	PLAN 1954		PLAN 1965	1971-1975	PLAN 1968		PLAN 1972	1978-1982	PLAN 1975
1961-1964								1979-1983	
1962-1965								1980-1984	
1963-1966								1981-1985	
1964-1967								1983-1987	

FUENTE: Investigación Directa

La Escuela Normal Profr. Serafín Peña a lo largo de su historia ha ocupado diferentes espacios físicos, siendo el edificio de la Escuela Primaria Mariano Escobedo el primero donde prestó sus servicios educativos,



posteriormente ocupó diferentes edificios anexos a la Presidencia Municipal de Montemorelos, hasta que a partir de octubre de 1978 ocupó sus instalaciones actuales (edificio propio). El edificio actual que ocupa nuestra institución fue inaugurado en abril de 1979 por el entonces Gobernador del Estado Dr. Pedro G. Zorrilla Martínez.

La orientación filosófica y de trabajo de esta institución formadora de docentes ha sido dirigida a lo largo de su historia académico-cultural por ocho directores: 1°. Profr. Ciro R. Cantú (1946 – 1958) Director Fundador. 2°. Profr. Carlos Treviño Quiroga (1958 - 1975) 3°. Profr. Jaime Botello Castillo (1975 - 1978) 4°. Profr. Gustavo Rodríguez González (1978 - 1987) 5°. Profr. Fernando Ríos Mendoza (1987 - 1990) 6°. Profr. Juan Ubaldo Becerra Muñiz (1990 - 1994) 7°. Profr. Carlos Treviño Treviño (1994 - 2001) 8°. Profr. Francisco Valdemar Ramos Peña (2001a la fecha). Relevante es la información que se está recabando de cada período.

La vida y obra de los directores de la institución, las tesis de los primeros egresados (Tabla 2), el análisis de los planes de estudio que se han implementado, entre otras, son líneas de investigación que se están complementando.

## Logros y trascendencia

La trayectoria y trascendencia socio-cultural de la Escuela Normal Profr. Serafín Peña tiene como principal referente el trabajo y la aportación educativa de sus docentes, alumnos y egresados, quienes abrevan: la inspiración en su historia, en el futuro la exhortación para exigirse en el compromiso del presente; hasta el día de hoy han egresado de las aulas de esta casa de estudios **5,875** alumnos.

Entre los logros más destacados podemos mencionar que en los cuatro ejercicios de Planeación Estratégica, la institución ha obtenido resultados siempre ascendentes: 78% (2006); 90.2% (2007); 95.2% (2008) y 96.2% de eficiencia en el año 2009-2010; lo que le ha permitido ser la normal mejor evaluada.

Los resultados de los Exámenes Generales de Conocimientos aplicados por CENEVAL han sido relevantes: en el Año escolar 2006-2007, la Licenciatura en Educación Preescolar obtuvo el Primer Lugar a Nivel Estatal y el Décimo Lugar a Nivel Nacional. En el año escolar 2007-2008, la institución obtuvo el Primer Lugar a Nivel Estatal y el Décimo Lugar a Nivel Nacional.

En la Licenciatura en Educación Primaria, en el año 2004-2005, la institución obtuvo el Primer Lugar a Nivel Estatal y Sexto Lugar a Nivel Nacional. En el año escolar 2005-2006 obtuvo el Segundo Lugar a Nivel Estatal y Octavo a Nivel Nacional. En el año escolar 2006-2007 obtuvo el Primer Lugar a Nivel Estatal y Segundo a Nivel Nacional. En el año escolar 2007-2008

obtuvo el Primer Lugar a Nivel Estatal y Tercer Lugar a Nivel Nacional. Obtención de *Primer Lugar Nacional* de la *Lic. Samantha Analuz Quiroz Rivera*, en el Examen General de Conocimientos en la Licenciatura en Educación Primaria en el año 2007.

Tabla 2. Análisis de fuentes. Tres tesis de los primeros egresados de la institución.

Documento/Autor	Tesis Aurora Cantú Gutiérrez	Tesis Manuel Morales Salazar	Tesis Juan Manuel Bazaldúa Pérez
A quién está dirigido	No tiene dedicatorias	Honorables Señores Sinodales	Dedicatorias a su madre, sus hermanos y sus maestros.
Título	Evolución Histórica de la Escuela Rural Mexicana	“Enseñanza de la Moral en la Escuela Primaria”	“La formación Social del Niño en la Escuela Primaria”
Intencionalidad	Que para su examen profesional presenta	Presentada por el----- el día de su examen profesional.	Que para su Examen Profesional presenta el Pasante de Pedagogía
Contextualización	Fecha : Junio de 1948 Lugar: Montemorelos N.L.	Fecha : Junio de 1950 Lugar: Montemorelos N.L.	Fecha : Junio de 1948 Lugar: Montemorelos N.L.
Aspectos físicos	Portada y contraportada engomadas, en cartón café obscuro, grueso, letras negras de imprenta. 18 páginas, 2 de ellas para introducción, escrito a máquina en hojas de papel revolución. Buen estado	Portada y contraportada en cartón café claro, grueso, engomadas, letras negras de imprenta. 39 páginas, sin introducción, escrito a máquina en hojas de papel revolución. Buen estado	Portada y contraportada en cartón beige claro, grueso, engomadas, letras negras de imprenta. 19 páginas, incluye dedicatorias, índice, introducción, etc.; escrito a máquina en hojas de papel revolución. Buen estado
Perspectiva teórica	Evolución de la enseñanza: religiosa, libre, laica y la actual para la época, socialista.	Propone que no hay que pedir a los niños virtudes heroicas, sino que la práctica de las virtudes medianas de la vida corriente, bastan para formar hombres honestos.	El autor rescata la importancia de la Educación Social en el desarrollo total y armónico del individuo, en su carácter y personalidad. Propone para ello, realizar actividades sociales como: las reuniones escolares, la sociedad de alumnos, la cooperativa escolar, asambleas, correspondencia con otras escuelas, etc.

FUENTE: Investigación Directa

La institución ha generado y fortalecido redes de colaboración y vinculación con algunas escuelas normales e IES del país, de los estados de Chihuahua, San Luis Potosí, Coahuila, Durango, Zacatecas, Estado de México,

Chiapas, Veracruz, Querétaro, Jalisco, Tabasco, Tamaulipas y de nuestro estado Nuevo León. Así mismo con la Universidad Autónoma de Aguascalientes, la Escuela Normal Superior del Estado «Profr. Moisés Sáenz Garza», el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y la Universidad Tecnológica (UNITEC).

Se ha establecido, en los últimos años, vinculación e intercambios académicos internacionales con la Universidad Southwest (San Marcos Tx), Universidad San Edwards, Austin, Texas, Universidad de Albuquerque, Nuevo México, la Universidad Católica de Chile, la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad Complutense en España. Además con Organismos como la Organización de las Américas para la Excelencia Educativa (ODAEE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

La evaluación de los Programas de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria en Junio de 2009, por los *Comités Institucionales de la Evaluación de Educación Superior (CIEES)*, ubicó a la institución en el *Primer Nivel*.

La institución, fue certificada cumpliendo con los requisitos de la Norma Iso 9001-2008, en el mes de septiembre de 2010.

En lo concerniente a la ubicación en el mercado de trabajo de nuestros egresados de la Generación 2005-2009 en la Licenciatura en Educación Primaria se logró ubicar a más del 90% de los egresados que participaron en el examen para otorgamiento de plaza a docentes; en la Licenciatura en Educación Preescolar se logró colocar más del 77% de egresados.

En la Generación 2006-2010, estos niveles se mantuvieron en las dos Licenciaturas.

La *Lic. Elvia Carmina Flores Marroquín*, egresada de la Licenciatura en Educación Preescolar, Generación 2006-2010, de nuestra Escuela Normal Profr. Serafín Peña, obtuvo el *Primer Lugar Nacional* en el Examen para Otorgamiento de Plazas a Docentes en Servicio e Ingreso al Servicio Docente, con un promedio de **93.75**

Cabe destacar, que el total de aspirantes a dicho examen, fue de **178,324** maestros, por lo que representa un gran logro para nuestra egresada y por lo tanto, para nuestra institución, que demuestra con hechos, el lema que nos identifica.

## **Duración del estudio**

Noviembre 2011 a febrero de 2012

## Referencias

- BLOCH, Marc (2004) *Introducción a la historia*, Fondo de Cultura Económico. México.
- CARRETERO, Mario. *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades. Documentos de Identidad*.
- FLORESCANO, Enrique, (2009) *El nuevo pasado mexicano*. México D.F., Ed. Cal y Arena.
- GALVÁN LAFARGA, Luz Elena (2006) *La Formación de una conciencia Histórica*. Academia Mexicana de la Historia. México.
- GARZA MERCADO, Ario (1988) *Manual de Técnicas de investigación para estudiantes de Ciencias Sociales*, cuarta edición, El Colegio de México.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto (2008). *Metodología de la Investigación*, Mc Graw Hill Interamericana, México, D.F.
- MANHEIM, Henry L. (1982) *Investigación sociológica, Filosofía y métodos*. Ceac. España.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*, Ediciones Algibe, Maracena, Granada.
- SÁNCHEZ QUINTANAR, Andrea (2002) *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza* en México. Paideia, UNAM. México.

## Agradecimientos

A la Escuela Normal Profr. Serafín Peña, por las facilidades otorgadas para la realización de este trabajo.

Agradecemos el apoyo de la Dra. Belinda Arteaga Castillo y el Mtro. Siddharta Camargo Arteaga, Especialistas del Programa de los Encuentros Nacionales para el Desarrollo Profesional del Personal Académico de la Comunidad Normalista para la Educación Histórica (CONEHI), convocado por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), así mismo la concurrencia y aporte de personas que fueron parte de la vida académica de la institución para el acopio de información.



## **FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR: UMA ALTERNATIVA PARA FUGIR DO MODELO ELITISTA DE 1934**

**Uilma Rodrigues de Matos**

e-mail: uilma@ufba.br

(Universidade Federal da Bahia, Brasil)

O desenvolvimento do ensino superior no Brasil esteve historicamente associado ao dilema de proporcionar a formação dos quadros dirigentes geralmente pertencentes às famílias das elites econômicas ligadas à estrutura do poder e contribuir para o desenvolvimento social, científico e tecnológico do País, além de ter que corresponder às demandas existenciais da população como um todo.

Os estratos sociais que manipulavam o poder político e econômico utilizavam a educação superior como distintivo de classe, as pessoas que buscavam o ensino superior o faziam como principal via de ascensão social, prestígio e integração ao universo de grupos sociais dominantes.

Nesse modelo de educação superior não havia função educadora para os níveis primários e médios, razão pela qual o Estado brasileiro não se preocupou até os anos 30 com a educação básica, propriamente dita que fora entregue à Companhia de Jesus e a educação dos nobres era complementada em Coimbra ou em outras Universidades europeias.

A criação da Universidade em 1920, não passou de força e expressão de retórica somente se consolidando em 1943 com a criação da USP, que concretiza esse modelo elitista, sendo responsável pela cristalização dessa ideia de Universidade durante o período agrário exportador, e urbano industrial da sociedade brasileira.

Organizado em conglomerado de escolas superiores formando a chamada universidade, esse modelo, foi por muito tempo o ensino para poucos, mesmo após as Reformas de Ensino dos anos 40 com o advento da revolução industrial.

A política de desenvolvimento dos anos 50 e 60, a urbanização crescente da sociedade industrial, favorecidas pelo modelo econômico, fez crescer também a demanda por ensino superior, de acordo com Romanelli (1973)<sup>1</sup>

passou de um modelo aristocrático para um novo modelo agora seletivo, já que a reivindicação de expansão do ensino não veio apesar da reforma de 1968. O Modelo de 1968 ou a Reforma Universitária da lei 5.540/1968 veio modernizar a estrutura universitária sem, no entanto, romper com antigas tradições nem ferir interesses conservadores e, sobretudo mantendo o controle da inovação e do pensamento criativo e artístico cultural. Nesse contexto, a eficiência e a produtividade tornam-se valores absolutos. A neutralidade e a racionalidade técnica procuram sobrepor-se a toda opção de ordem política de modo a neutralizar qualquer processo criativo e de inovação e ingerência de caráter ideológico.

Sobre isso a autora se refere: «nesse modelo a tecnologia, a ciência, as decisões de ordem técnica sempre acontecem numa situação concreta, não numa situação abstrata e são também decorrência delas e, portanto, utilizadas em função de estruturas políticas, sociais e econômicas...» (p. 231 op.cit).

Nesse contexto, a eficiência e a produtividade tornam-se valores absolutos. A neutralidade e a racionalidade técnica procuram sobrepor-se a toda opção de ordem política de modo a neutralizar qualquer processo criativo e de inovação e ingerência de caráter ideológico.

Sobre isso a autora se refere: «nesse modelo a tecnologia, a ciência, as decisões de ordem técnica sempre acontecem numa situação concreta, não numa situação abstrata e são também decorrência delas e, portanto, utilizadas em função de estruturas políticas, sociais e econômicas...» (p. 231 op.cit). Com essas características e marcas na política do ensino superior, chegamos ao ano de 2007 contando com uma estrutura de ensino superior que tem origem na sociedade do século passado, da qual exclui parte significativa da juventude de 18 a 24 anos do acesso ao ensino superior e, portanto da convivência com a ciência e a tecnologia dos dias atuais.

O presente trabalho é fruto e resultados de análise da implantação da política de expansão do Ensino Superior do Governo Lula, e da tendência de democratização das oportunidades de acesso a Ensino Superior que se desenha como avanço enquanto política para o Ensino Superior na América Latina e no Brasil, especificamente a partir da implantação do REUNI em 2007 no Brasil e na Universidade Federal da Bahia-UFBA.

A presente pesquisa faz parte de uma Pesquisa Institucional sobre a Formação de Professores da Educação Básica, cujo locus empírico é a Faced-Ufba, os cursos oferecidos no âmbito da Formação de Professores dos Cursos de Pedagogia, Educação Física e de Professores de Ciências Naturais. Em 2011 a Pesquisa se deteve tomando como campo empírico a Faculdade de Educação da UFBA, mais especialmente o Curso de Pedagogia, noturno implantado em 2010.02 e 2011, com 100 alunos no total.

Com recorte temporal previsto para durar 04 anos, considerando que na FACED existem 03 Cursos de Licenciatura regulares e tem como objetivo,

acompanhar o ingresso de estudantes trabalhadores no Curso Superior de Pedagogia, Ciências Naturais e Educação Física bem como fazer o monitoramento desse ingresso e identificar suas dificuldades de permanecer na Universidade, participar de atividades de pesquisa e extensão como nos demais cursos diurnos.

Em 2013 e 2014 serão acompanhados e investigados os Cursos de Educação Física e de Ciências Naturais existente na FAGED.

A nossa desconfiança é que os alunos dos cursos noturnos fazem a opção por esse tipo de curso porque já pertencem ao mundo do trabalho, trazem uma nova experiência de vida de cultura diferente dos demais alunos dos cursos regulares e diurnos e portanto vão exigir uma outra forma de fazer sua formação para o magistério da escola básica.

O Pressuposto é de que esse modelo de Universidade se distanciou da população e das camadas pertencentes aos estratos sociais mais afastados da estrutura do poder instituído, do acesso ao ensino superior, mesmo já no advento da república, as camadas sociais não tiveram o mesmo acesso que aquelas econômicas e politicamente ligadas à estrutura do poder o que levou a chegarmos ao século XXI sem que esse ideal tenha sido conquistado pelos mais pobres ficando essas dívidas sociais construídas ao longo dos anos.

De acordo com Santos (2004)<sup>2</sup> a universidade convive nos últimos 20 anos mergulhada em uma crise institucional, tanto pela perda da hegemonia, enquanto lugar de produção de conhecimento quanto pela perda da legitimidade, enquanto instância de produção de conhecimento e lugar de formação da elites deixaram de poder assegurar por si só a legitimidade.

O ataque neoliberal dois anos 90 tinha por alvo privilegiado o estado nacional, no caso da universidade pública, os efeitos desse ataque não se limitaram as questões financeiras, mais também no âmbito da pesquisa e da formação.

Para esse autor as universidades no mundo inteiro estão em crise e no caso brasileiro uma crise institucional, na qual há em curso uma reforma da globalização neoliberal, que deverá ser enfrentada pela globalização contra hegemônica e solidária patrocinada pela própria universidade. Diante dessa constatação, torna-se imperativo uma reflexão sobre novas propostas para o Ensino Superior no Brasil, que venha pagar essa enorme dívida para com a população de 18 a 24 anos e ao país como um todo.

Santos (2004) argumenta que para a universidade resistir a globalização mercantil em curso protagonizado pelo neoliberalismo, terá de fomentar ou intensificar formas de cooperação transnacional, multiplicando os acordos bilaterais segundo princípios de benefícios mútuos foras de regimes comerciais. Sendo este o sentido básico da globalização alternativa possível para a universidade, o autor propõe a criação de redes de cooperação universitária a partir da qual será possível avançar para o surgimento de uma nova insti-



tucionalidade das universidades transnacionais. Assim o autor se coloca sobre o tema:

«Penso que na constituição da rede poderá ser útil, ter em mente o exemplo da União Européia. política universitária europeia visa a criação de rede de universidades que prepare as universidades europeias no seu conjunto para a transnacionalização da educação superior. Ainda que não concorde com a excessiva ênfase no lado mercantil da transnacionalização, penso que é uma estratégia correta porque parte da verificação de que as relações entre universidades europeias se pautaram até há pouco pela heterogeneidade institucional» (p.97).

Criada em 1946, seguindo o modelo elitista da época, pelo conglomerado de escolas de nível superior, Universidade Federal da Bahia-UFBA, se manteve como a única instituição universitária pública do estado da Bahia por mais de 60 anos, mesmo quando a população jovem de 18 a 24 anos aumentara a olhos vistos, não chegou a ser motivo de reivindicação política da bancada baiana, para que a demanda por expansão das vagas no Ensino Superior fosse atendida.

De acordo com Serpa (1989)<sup>3</sup>, a seletividade no ensino superior foi resultante da própria criação do sistema educacional, no início do século XX. A grande expansão das vagas nas universidades, ocorrida nos anos 60 e 70, não foi capaz de mudar essa característica. A ampliação do acesso não foi acompanhada por um processo de democratização da participação nas áreas e cursos no interior da universidade

Isso também justifica o crescimento e expansão da rede privada na capital baiana, principalmente nos anos 80 e 90, quando houve uma explosão do crescimento das matrículas da rede privada, além das facilidades e permissividades das políticas de incentivo ao crescimento da rede privada oferecida tanto pela legislação da época como pelo próprio Conselho Federal de Educação-CEF.

Na época O Conselho Federal de Educação-CEF, aprovava e autorizava a implantação de cursos Superiores sem as devidas condições de funcionamento criando assim as chamadas universidades e cursos de fim de semana isto é sem a qualidade exigida. A partir da Constituição de 1989, esse Conselho fora destituído, pelo governo da época sob forte acusação e denúncia e corrupção.

## **A Proposta do REUNI/5 na UFBA**

Em sua formulação, o Reuni teve como principais objetivos: garantir as universidades as condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior; assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas; promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação pro-

fissional e tecnológica; e otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de ensino superior.

Considerada como uma das grandes Universidades Federais dentre as 57 existentes, na UFBA em 1996, oferecia apenas 3.500 vagas nos diversos cursos existente e eram matriculados no Vestibular seletivo mais de 50 mil candidatos. Isso representava uma baixa oferta diante da demanda, em relação ao país, em 2002, que em termos percentuais eram atendidas apenas 24,1% da população jovem de 18 a 24 anos de idade tinham acesso ao ensino superior.

Na Bahia por ocasião da implantação do Programa de Apoio a Expansão de vagas nas Universidades Públicas-Reuni em 2007, e no Brasil existiam 2026 cursos de graduação e a previsão era que em 2008 deveria ter aumentado para 2556, aumentando assim em 8,9% por ocasião da implantação do Reuni, sendo que destes deveriam ser implantados no turno noturno 725 cursos de graduação.

UFBA oferecia 55 cursos em 2007 e passou para 112 cursos com matrícula expandida de 7.941 para 28.477 mil vagas em 2011, incluindo a criação de cursos noturnos em várias áreas.

Na Pós-graduação passamos de 44 Mestrados para 61 e de 17 doutorados para 42 cursos, todos oferecidos anualmente sem custos para os alunos com um total de 2.699 professores efetivos e do quadro permanente, de acordo com Filho(2005)<sup>4</sup>.

É verdade que a expansão apenas quantitativa não responde pela demanda histórica do ensino superior no Brasil, entretanto pode ser entendida como parte do alcance desse ideal e direito de cidadania.

Ainda que não seja suficiente a dimensão quantitativa já representa uma vertente cumprida do Programa- REUNI, para as Universidades Federais no Brasil, por que permaneceram por muitos anos com a mesma matrícula e com a manutenção do mesmo modelo, há no Programa a intenção de criar até o final de 2012, mais 14 Universidades Federais e 38 Institutos Tecnológicos nos 27 Estados da Federação.

Na verdade todas essas mudanças quantitativas foram responsáveis por mudanças na dimensão qualitativa, uma vez permitiram novas experiências em termos de alternativas ofertas de cursos e de formação em nível superior, experimentando novas opções de formação de pessoal, acordo com o cenário nacional e internacional e as demandas locais. Diante da complexidade dos desafios mundiais e futuros, a educação superior tem a função social de avançar nosso conhecimento multifacetado sobre várias questões que envolvem dimensões culturais, científicas, econômicas e sociais e nossa habilidade de responder tais questões.

A educação superior leva a sociedade a gerar conhecimento global para atingir os desafios mundiais, com relação a segurança alimentar, mudanças climáticas, uso consciente dos recursos hídricos, diálogo intercultural, fontes de energia renovável e saúde pública. Através de sua função principal de pesquisa, ensino, extensão e serviços comunitários nos dias atuais a universidade tem sido desafiada a responder por novos papéis e novos problemas que se impõe atualmente para a sociedade e a universidade não pode ficar fora disso.

O Brasil é um país com muitos problemas e desigualdades sociais fortes, torna-se imperativo para a universidade produzir conhecimento comprometido com as contradições na perspectiva de reduzi-las colocando a ciência a serviço da população. Manter a qualidade do ensino constitui-se numa meta para a expansão necessária do Ensino Superior no Brasil.

«Expandir o acesso traz desafios á qualidade do ensino Superior. Garantia de qualidade é uma função fundamental na educação superior contemporânea e deve envolver investidores. Qualidade requer estabelecer sistemas que garantam a qualidade e padrões de avaliação assim como promover a qualidade cultural dentro das instituições de educação superior ao redor do mundo têm uma responsabilidade social de ajudar no desenvolvimento, por meio crescente transferência de conhecimento cruzando fronteiras especialmente nos países subdesenvolvidos para encontrar soluções comuns para promover circulação do saber e trabalhando e aliviar o impacto negativo da fuga de cérebros» Relatório da UNESCO 1999<sup>5</sup>.

Por essa recomendação da Unesco para as políticas do ensino superior, percebe-se que no Brasil e na Bahia, também as políticas para o ensino superior, estão de acordo com as tendências mundiais expressas no citado relatório.

O que nos resta fazer é avaliar se o impacto da implantação do Reuni, pesquisa que está em curso na UFBA, visando verificar se os sinais da mudança anunciadas com o Reuni estão de acordo com a mudança do modelo de educação superior que supere o que vem se perpetuando desde o Brasil Colônia, e que mantém o status quo e a desigualdade social excluindo dele a maioria da população.

Vale registrar que a implantação do citado Programa na UFBA, não se deu sem conflitos interno e externo a UFBA, de iniciativa de setores da representação dos docentes e dos estudantes, mais precisamente DCE-UNE e ANDES, chegando a haver invasão física a prédios de Reitorias Universitárias, por grupos pertencentes ou simpatizantes dessas entidades.

O argumento usado para tal movimento era de que o Programa iria desqualificar a educação universitária uma vez que a expansão proposta não vinha garantindo a qualidade da mesma.

Ainda assim os Conselhos Superiores das IFES aderiram ao Reuni quase que na totalidade das universidades existentes em 2007. Ressalte-se que a UFBA dentro das políticas de expansão e inovação implantou em 2003 a Política de Ações Afirmativas ou a Política de Cotas, que visava reservar 40% das vagas para alunos oriundos de escolas públicas, indígenas e quilombolas.

Não sem conflito, a implantação dessa política fora sustentada pelo argumento dentre outros de que menos de 2% das matrículas da UFBA era de alunos de cor negra, indígenas ou quilombolas e oriundos de escolas públicas marcando assim o processo seletivo e discriminador do acesso ao ensino superior, notadamente em Salvador onde a grande maioria da população pertence a raça negra. Para Queiroz (2005)<sup>6</sup>, o discurso da meritocracia foi a estratégia que prevaleceu no discurso conservador de quem esse colocava contra a política de cotas, para esconder o preconceito racial existente escondido no argumento da meritocracia.

## O Modelo de atual de Educação Superior

Na atualidade, destacam-se dois grandes modelos de arquitetura curricular e estrutura de gestão da universidade, referidos a blocos históricos distintos:

- \* O Modelo Norte-Americano de Educação Superior.
- \* O Modelo Unificado Europeu - efeito do processo de criação de um espaço comum universitário através do chamado Processo de Bolonha, entre os países-membros da União Européia

O modelo de arquitetura acadêmica norte-americano tem uma história quase centenária. Consolidou-se nos Estados Unidos e expandiu-se, particularmente após a II Grande Guerra, ao continente asiático e a Oceania. Sua arquitetura curricular compreende dois níveis:

- \* Pré-Graduação (undergraduate)
- \* Graduação (graduate)

Apesar das críticas a este modelo, a sociedade norte Americana não abre mão da formação dos seus quadros, uma vez que está convencida da solidez das suas estruturas sociais e de proteção a cidadania, dos seus habitantes. Para os Americanos do Norte, não se deve mudar um modelo de educação superior que ao longo dos anos vem formando os quadros e dirigentes da maior potencia urbana do mundo.

O Modelo Unificado Europeu estrutura-se em três níveis:

- \* Primeiro Ciclo - trata-se de programas de estudos introdutórios aos níveis superiores de educação, com duração de 3 anos.

Como o college norte-americano, não portam caráter profissional, cobrem conteúdos gerais e básicos e são terminais. Os concluintes ganham títulos universitários plenos de Bacharel em Ciências, Artes ou Humanidades.

- \* 2º Ciclo-Tais títulos constituem etapa prévia ao prosseguimento da formação profissional ou acadêmica no ciclo seguinte.

\* Terceiro Ciclo - doutorados de pesquisa, com duração curta (3 anos) ou longa (4 anos), dirigidos às áreas básicas de pesquisa.

### Modelo Brasileiro de Educação Superior Atual

A arquitetura acadêmica vigente no Brasil, implantada no século XIX a partir do modelo francês de ensino superior, além de incorporar uma profusão terminológica (bacharelado, licenciatura, habilitação, ênfase, tecnólogo, evidencia sérios problemas de articulação entre os níveis.

Pode-se identificar nesse modelo anteriormente adotado no Brasil, de estrutura curricular, a seguinte série de características:

- \* Excessiva precocidade nas escolhas de carreira profissional;
- \* Seleção limitada e pontual para ingresso na graduação;
- \* Elitização da educação universitária;
- \* Viés mono-disciplinar na graduação, com currículos estreitos e bitolados;
- \* Enorme fosso entre a graduação e a pós-graduação;
- \* Incompatibilidade com modelos de arquitetura acadêmica vigentes em outras realidades universitárias, especialmente de países desenvolvidos.

Com essas características o modelo de educação superior em vigência no Brasil foi ao longo da história dando sinais que não atendia mais as exigências da sociedade e tornou-se assim imperativo uma mudança.

\* Por tudo isso e diante da necessidade de democratização das oportunidades de acesso a Educação Superior o Brasil implanta e adota o modelo a seguir descrito como proposta de se contrapor ao modelo elitista historicamente instalado. O REUNI foi apenas mais um elemento de reforço por parte do governo Federal.

Para que esse modelo atual seja efetivamente implantado será necessário experimentar variadas alternativas de arquitetura curricular a fim de que sejam testadas as estratégias propostas.

### **Flexibilização Curricular como alternativa ao modelo elitista**

Circulando como conceito básico no meio acadêmico e principalmente nas reuniões do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Federais- ForGRAD a flexibilização curricular é algo que se impõe nas reformas curriculares dos cursos de graduação face às exigências das rápidas transformações sócio-econômicas, geopolíticas, culturais e tecnológicas que vêm ocorrendo na sociedade, com seus desdobramentos gerais e particulares na educação, em especial, no ensino superior. Flexibilizar os currículos quer dizer quebrar a rigidez acadêmica até então experimentadas. Quer dizer inovar, mudar propor novos arranjos formativos e curriculares na área do ensino Superior.



A flexibilização curricular não se esgota na ampliação da oferta de disciplinas eletivas, não se reduz ainda ao aumento ou redução de carga horária de disciplinas ou do curso, nem tão pouco à inclusão das atividades complementares, pois a experiência demonstra que isso não tem significado na obtenção de melhores resultados (ForGRAD, 2004)<sup>7</sup>.

Flexibilização curricular caracteriza-se tanto pela verticalidade, quanto pela horizontalidade. A primeira prevê a possibilidade da organização do saber ao longo dos semestres e, a segunda, possibilita ao educando o aproveitamento de várias atividades acadêmicas para fins de integralização curricular. (FORGRAD, 2004)

Após debates e polêmicas sobre o conceito de Flexibilizar os currículos dos cursos de graduação, o que entra em jogo concepções de ciência e uma postura diante dela, se instalando assim uma área de difícil entendimento no meio acadêmico.

Baseando-se em Chauí (2003)<sup>8</sup> pode-se apreender as diversas concepções que poderão ajudar na concepção que deverá nortear as propostas de novas arquiteturas curriculares nas universidades.

**Flexibilidade** – se contrapõe à rigidez dos currículos tradicionais, que só admitem possibilidades pré-fixadas de formação especializada. Estudos recentes têm demonstrado que não existe uma única ordem pela qual os sujeitos adquirem conhecimentos teóricos e práticos, contradizendo argumentos em favor das estruturas curriculares imobilizadas por conteúdos obrigatórios e ordenados numa seqüência também obrigatória. Recomenda-se hoje a inserção nos currículos, de uma proporção significativa de conteúdos de natureza optativa, possibilitando ao aluno definir, em parte, o seu percurso de aprendizagem.

**Autonomia** - O princípio da autonomia do sujeito, face ao seu próprio processo de aprendizagem, é condição básica para a consolidação da sua competência para aprender a aprender. A conquista de tal competência é absolutamente necessária a profissionais que atuarão numa realidade em permanente transformação e que terão de enfrentar as novas situações e problemas que estarão sempre emergindo nas suas experiências de trabalho. O conhecimento de técnicas investigativas se constitui numa importante ferramenta de aquisição dessa autonomia bem como a aprendizagem de línguas estrangeiras.

**Atualização** - É um princípio que se realiza através de um adequado planejamento da oferta de componentes curriculares de modo a garantir ajustes programáticos periódicos que contemplem os avanços científicos, tecnológicos, as inovações artísticas e quaisquer novidades no campo do conhecimento. A inclusão de componentes curriculares como Tópicos Especiais em, Trabalho de Conclusão de Curso e Atividades Complementares são exemplos de modalidades de atualização.

**Articulação** - Prevê o diálogo interdisciplinar entre os campos do saber que compõem os cursos e se concretizam em componentes curriculares, constituindo-se na superação da visão fragmentada do conhecimento. Na prática, a articulação pode ser garantida por componentes curriculares de natureza interdisciplinar, bem como, outros de natureza integradora, tais como Seminários Temáticos, Oficinas e Laboratórios.

Construção permanente de uma cultura avaliativa e crítica à própria instituição e sociedade, bem como, a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico do curso, que reafirme o compromisso social e a responsabilidade ética e política da sociedade brasileira.

#### *Alguns princípios da flexibilização curricular*

\* Construção permanente de uma cultura avaliativa e crítica à própria instituição e sociedade, bem como, a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico do curso, que reafirme o compromisso social e a responsabilidade ética e política da sociedade brasileira.

\* Uma nova arquitetura curricular para a UFBA

\* Implantação dos Bacharelados interdisciplinar – BIS's como uma nova modalidade de curso de graduação.

\* Caracteriza-se por agregar uma formação geral humanística, científica e artística ao aprofundamento num dado campo do saber, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitarão ao egresso a aquisição de ferramentas cognitivas que conferem autonomia para a aprendizagem ao longo da vida, bem como uma inserção mais plena na vida social, em todas as suas dimensões.

\* Também provê fundamentos conceituais e metodológicos para a formação profissional em cursos de graduação que o adotem como primeiro ciclo. O BI pode ser definido como curso de formação universitária interdisciplinar, com terminalidade própria, podendo também servir como requisito para:

- a) formação profissional de graduação;
- b) formação científica, humanística ou artística de pós-graduação

### *Flexibilização curricular e extensão universitária*

\* Experiência de extensão universitária que envolve o binômio, excelência acadêmica e relevância social, associada ao envolvimento de alunos em Atividade Curricular em Comunidade (ACC) uma proposta de indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão anteciparam na UFBA a implantação dessa nova arquitetura curricular nos cursos de graduação.

Ofertada como disciplina optativa, com ênfase numa abordagem interdisciplinar, a experiência ACC, desde 2003, se articula com os problemas da comunidade, na perspectiva de estabelecer a troca de saberes e dar ao aluno uma formação mais sólida no enfrentamento dos problemas sociais e do mundo do trabalho.

Em 2010.1 foram iniciados 27 projetos, incluídos no projeto político pedagógico de 15 cursos de graduação contando com a participação de 500 alunos, 27 professores coordenadores e 1 aluno monitor.

## **Conclusões**

As políticas para a Educação Superior implantadas no Brasil Colônia, Império e República, não foram pensadas para atender as demandas de acesso e permanência dos estudantes das classes sociais com mais dificuldades econômicas.

O Estado brasileiro, somente no início do século XIX passou a se preocupar com a educação da população como um todo.

As mudanças e reformas ocorridas nos anos 40 e 50, foram ações mudanças pontuais, permanecendo a mesma estrutura e modelo seletivo do Ensino Superior e destinando as classes populares, os cursos profissionalizantes, de acordo com o que preconizava a Constituição de 1937.

O Modelo de Educação Superior implantado em 1968, com a reforma universitária da lei 5,540/68, veio atender parte da reivindicação histórica de acesso ao ensino Superior porque implantou a seletividade do vestibular, na qual os estudantes pertencentes as classes populares foram levados a participar predominantemente dos cursos de menor prestígio social, ficando as



carreiras clássicas destinadas aqueles que pertenciam a famílias de maior poder econômico.

Mesmo com boom do desenvolvimento industrial na Bahia com a criação do Polo Petroquímico dos anos 70, a UFBA se manteve com a mesma estrutura do modelo seletivo, do qual o acesso era restrito aos alunos advindo dos cursos médios que melhor preparavam para a Universidade.

Nos anos 1980 e 90, ao estado da Bahia ainda se mantinha com uma única universidade Federal e a pressão pela expansão e democratização do acesso a Universidade já era intensa e durante anos o mesmo número de vagas fora mantido, limitando cada vez mais o acesso dos que não dispunham das condições de frequentar boas escolas de preparação para enfrentar o vestibular.

O ano de 1996 registrou uma das maiores demandas por expansão e vagas no ensino superior quando se matricularam na seleção 55 mil candidatos, para concorrer a uma das 3.500, vagas ofertadas pela UFBA.

A aprovação em 2003 na UFBA do Programa de Ações Afirmativas que institui as cotas para estudantes oriundos de escolas públicas, afro-descendentes e indígenas, significou um avanço e uma quebra na seletividade implantada em 68.

A possibilidade do acesso ao Ensino Superior para alunos pertencentes as classes populares, não se deu sem polêmicas e as crenças de que essas classes não responderiam positivamente e intelectualmente, foram logo superadas pelo bom desempenho que esses alunos oriundos das cotas alcançaram.

A abertura de Curso Noturnos na UFBA e em diversas outras universidades veio quebrar um paradigma antigo de que os trabalhadores não podiam ter acesso a uma Universidade Pública, já que tradicionalmente essas universidades não ofereciam cursos noturnos permitindo assim aqueles que trabalham de dia estudem a noite.

Os alunos dos Cursos noturno, em geral já trazem experiências de trabalho os diversos sistemas de Ensino, com alunos do ensino Fundamental e Médio nas diversas modalidades e já trazem referencias a cultura escolar dessas modalidades de educação.

As dificuldades apresentadas por esses alunos não são diferentes das que os do turno diurno também apresentam.

Os alunos do noturno expressam enfrentarem mais problemas com a vida diária mas parecem não se deixar atingir pelas dificuldades e apresentam uma grande interesse por permanecer no curso e pelos conteúdos dos componentes curriculares.

A turma do noturno de acordo com depoimentos dos professores que atuam no turno noturno.

A maioria das turmas de Pedagogia é de pessoas do sexo feminino, mas a presença masculina já é maior do que a da matrícula diurna nesse mesmo curso. Já o Curso de Educação Física tem uma grande presença masculina.

Após a implantação do REUNI, a Flexibilização Curricular, as diversas modalidades de Cursos oferecidos, foi uma estratégia para a UFBA propor novas arquiteturas curriculares, novas experimentações metodológicas. A criação dos BIS, Cursos com um novo formato de formação superior, nas áreas de humanidades, ciência, tecnologia e saúde, a oferta de Cursos de Formação de Professores da Educação Básica dos Sistemas Municipais de Educação Básica dos Municípios de Iracê e Tapiramutá, no interior do Estado, além dos Cursos do PARFOR/CAPES MEC/SESU, em Salvador, constituem-se em políticas e alternativas para expandir e experimentar novos cursos na UFBA.

O Acompanhamento e monitoração desses cursos novos na área da formação de professores para a Educação Básica no formato de uma pesquisa de caráter qualitativo assume a possibilidade de avaliar a efetiva eficácia da política de expansão do Ensino Superior e o monitoramento permite alterações e correção na matriz curricular enquanto cumpre o próprio percurso formativo.

O REUNI foi um evento contraditório e acompanhado de movimentos contrários a abertura de vagas nas IFES, com o argumento da perda da qualidade da Educação Superior, argumento que não se sustentou a primeira avaliação dos alunos egressos da política de Ações Afirmativas, que revelam não somente um bom desempenho como também, as condições de permanência na Universidade.

**Notas:**

<sup>1</sup> ROMANELII, Otaiza. História da Educação no Brasil de 1930/1973. Editora. Vozes. Rio de Janeiro. 1982.

<sup>2</sup> SANTOS, Boaventura de Souza. A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. Cortez. São Paulo. 2004.

<sup>3</sup> SERPA, L.F.P. Universidade Brasileira: centro de excelência ou indigência. Cadernos Expogeo.nº 3 Salvador .1992.p.45.

<sup>4</sup> FILHO, Naomar. (et all.) Ações Afirmativas na Universidade Pública: O caso da UFBA. Salvador. Centro de Estudos Afro –Orientais-UFBA.2005.

<sup>5</sup> REUNI-Reestruturação e Expansão das Universidades Federais- Documento Elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

<sup>6</sup> QUEIROZ, Delcele M e Santos Jocélio T dos. Vestibular com cotas: uma análise em uma instituição pública federal. Revista da USP, v.1,2006, p.58-75.

<sup>7</sup> MEC-Fórum de Pro-Reitores de Graduação das Universidades Federais-Forgrad-2004.

<sup>8</sup> CHAUI, Marilena. A Universidade sob nova Perspectiva. Conferencia de Abertura da 26ª Reunião Anual da Anped. Poços de Caldas. MG,05 de outubro de 2003.

## A PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA BRASILEIRA SOBRE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E A CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

**Fernando Rodrigues de Oliveira**

e-mail: [Fer.tupa@ig.com.br](mailto:Fer.tupa@ig.com.br)

(Marília-SP, Brasil)

Em decorrência, principalmente, do processo de modernização e urbanização do Brasil, nas décadas finais do século XIX, da consolidação da burguesia como classe social, da disseminação de certas concepções de infância e da organização da escola como uma das instituições fundamentais para o «sucesso» da República brasileira, foi-se delineando, também, no Brasil, a formação de um novo gênero literário, a literatura infantil e juvenil.

Caracterizada, nas décadas finais do século XIX, pelas traduções e/ou adaptações de livros europeus para a leitura das crianças brasileiras, a literatura infantil e juvenil tem sua origem nos livros escolares, destinados ao uso no processo de ensino de leitura e escrita com crianças em fase de escolarização.

Com a importância que esses livros passaram a ter e com o espaço que começaram a ganhar, sobretudo no cenário editorial brasileiro, ao longo do século XX, esse novo gênero literário começou a despertar o interesse de intelectuais, educadores e pesquisadores, demandando, cada vez mais, estudos detalhados e aprofundados para sua compreensão. Desse modo, também os estudos e a produção teórica sobre esses livros, sobretudo a partir da década de 1970, foram dando origem à constituição de um novo campo de investigação, também denominado de literatura infantil e juvenil<sup>1</sup>.

Em vista do exposto, compreende-se que a literatura infantil como campo investigação é bastante recente, no Brasil, no entanto, o número de estudos e pesquisas sobre o assunto vem crescendo em proporções bastante aceleradas, o que não significa esgotamento de assuntos ou mesmo de problemas teóricos a serem formulados e explorados.

Por essa razão, estudiosos e pesquisadores da literatura infantil e juvenil vêm defendendo a necessidade de se mapear e discutir a produção de conhecimento nesse campo de investigação, como forma de se compreender

que aspectos vêm sendo privilegiados e quais vêm sendo esquecidos no conjunto dessas pesquisas. A necessidade (e importância) de se mapear o conhecimento acumulado *sobre* literatura infantil e juvenil deve-se ao fato de que esse tipo de pesquisa possibilita compreender a «(...) integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas e vieses»<sup>2</sup> a serem preenchidos no campo da literatura infantil e juvenil, permitindo a abertura de espaço para o desenvolvimento de pesquisas que possam representar avanços mais fecundos e mais consistentes nesse campo de investigação.

Motivado por essas questões e visando a buscar subsídios para compreender a produção de conhecimento *sobre* literatura infantil e juvenil, no Brasil, e como se constitui o seu correspondente campo de investigação, apresento, neste texto, considerações sobre essa produção, com enfoque em livros, capítulos de livros, artigos em periódicos, teses e dissertações, produzidos por brasileiros, entre 1907 e 2011, datas, respectivamente do texto mais antigo e do mais recente dentre os localizados.

Para tanto, utilizo-me de resultados de pesquisa obtidos com o desenvolvimento de dois Projetos Integrados de Pesquisa – «Ensino de Língua e Literatura no Brasil: repertório documental republicano» (CNPq e FAPESP) e «Bibliografia Brasileira sobre História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil (2003-2011)» (CNPq) –, ambos coordenados por Maria do Rosário Longo Mortatti, e desenvolvidos no âmbito do GPHELLB - Grupo de Pesquisa «História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil»<sup>3</sup>.

O primeiro projeto – «Ensino de Língua e Literatura no Brasil: repertório documental republicano» – foi desenvolvido e concluído entre 1999 e 2003 e teve como objetivo organizar, sistematizar e divulgar um instrumento de pesquisa, com caráter de repertório de fontes documentais relativas a cada das linhas de pesquisa do GPHELLB. Do desenvolvimento desse projeto, resultou, dentre outros, o documento *Ensino de língua e literatura no Brasil: repertório documental republicano*<sup>4</sup>, no qual se encontram relacionadas 2025 referências de diferentes tipos de textos, produzidos por brasileiros entre 1874 a 2002.

O segundo projeto – «Bibliografia Brasileira sobre História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil (2003-2011)»<sup>5</sup> – foi desenvolvido e concluído entre 2009 e 2011, com o objetivo de dar continuidade e ampliar o projeto anterior, afim de atualizar, sistematizar e divulgar uma obra de referência, contendo especificamente bibliografia sobre história do ensino de língua e literatura no Brasil, no âmbito de cada uma das linhas de pesquisa do GPHELLB. Do desenvolvimento desse projeto, resultou, dentre outros, o documento *Bibliografia brasileira sobre história do ensino de língua e literatura no Brasil (2003-2011)*<sup>6</sup>, no qual se encontram reunidas 2044 referências de diferentes tipos de textos, produzidos por brasileiros entre 2003 e 2011.

É importante destacar que, coerentemente com os objetivos deste texto, utilizei apenas as referências relativas à linha «Literatura infantil e juvenil», contidas nesses dois documentos.

A opção por utilizar os resultados obtidos com o desenvolvimento desses projetos de pesquisa decorre do fato de que eles permitem compreender tanto o momento inicial da produção de conhecimento *sobre* literatura infantil e juvenil, quanto o momento em que, pelo acúmulo de conhecimento produzido sobre o assunto, a literatura infantil e juvenil constituiu um campo de investigação.

### A produção acadêmico-científica brasileira *sobre* literatura infantil

No conjunto das referências que tomei para análise encontram-se àquelas relativas a textos publicados no final do século XIX e primeira metade do século XX que, pela própria característica do momento histórico, na se caracterizam como textos resultantes de pesquisas acadêmico-científicas, tal como compreendemos hoje. Apesar disso, optei por considerar as referências dos textos, cujo objetivo era o de divulgar/disseminar algum tipo de conhecimento relativamente à literatura infantil e juvenil. Desse modo, os primeiros textos *sobre* literatura infantil e juvenil, publicados sob o formato de prefácios de livros didáticos e/ou de literatura crianças, não foram aqui considerados, visto que eles foram publicados apenas com a finalidade apresentação de livros e não com finalidade de divulgação de conhecimento sobre o assunto.

**Quadro 1** - Produção acadêmico-científica brasileira *sobre* literatura infantil e juvenil, por tipo de texto e década de publicação

Tipo de texto	Livros	Capítulos de livros	Artigos em periódicos	Teses e Dissertações	Total por década
Década de publicação					
1900-1909	01	01			02
1910-1919					-
1920-1929		01	03		04
1930-1939			01		01
1940-1949		01	10		11
1950-1959	04	04	10		18
1960-1969	07	03	05		15
1970-1979	12	09	62	06	89
1980-1989	53	31	76	27	187
1990-1999	27	08	31	57	123
2000-2009	45	92	47	204	388
2010-2011	14	17	75	20	126
s.d.	07	02	05		14
Total por tipo de texto	170	169	325	314	
Total Geral			978		

Fonte: Mortatti (2003) e Mortatti (2011)

Como se pode observar no Quadro 1, a forma de divulgação do conhecimento produzido *sobre* literatura infantil e juvenil tem sido por meio, principalmente, da publicação de artigos em periódicos (325) e teses e dissertações (314), que, juntas, representam 65% do total dessa produção.

Embora também haja uma produção significativa de livros (170) e capítulos de livros (169) nesses aproximados 100 anos, pelo fato de esse tipo de texto ser normalmente decorrente da elaboração de teses e dissertações e também pelo fato de o acesso a eles ser menor, comparativamente aos artigos, é compreensível que o número de livros e capítulos de livros seja menor que o de teses, dissertações e artigos. Apesar disso, os dois primeiros textos *sobre* literatura infantil são um livro – *Contribuição do folk-lore brasileiro para a biblioteca infantil* – e um capítulo de livro – «Esboço provisório de uma biblioteca infantil» –, ambos publicados em 1907.

Durante as décadas de 1920 e 1930, é possível observar a publicação esparsa de um capítulo e quatro artigos e, na década de 1940, essas publicações aumentam, sobretudo a de artigos.

A partir da década de 1950, é possível observar produção mais sistematizada e recorrente de livros, capítulos de livros e artigos *sobre* literatura infantil e juvenil, caracterizando-se essa década pelo «(...) primeiro surto de textos sobre literatura infanto-juvenil no Brasil»<sup>7</sup>.

Apesar disso, é partir da década de 1970 que se observa crescimento significativo na produção acadêmico-científica *sobre* literatura infantil e juvenil. Nessa década, foram publicados, ao todo, 85 textos, dentre os quais está a primeira dissertação de mestrado defendida sobre o assunto, a saber: *Alguns fatores condicionantes da literatura infantil didática*, de autoria de Zilda Augusta Anselmo, defendida em 1970, junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade de São Paulo.

Nas décadas seguintes à de 1970, é possível observar que a produção acadêmico-científica *sobre* literatura infantil e juvenil aumenta gradativamente, de modo que 39% do total dessa produção concentra-se somente na última década (2000-2009). Além disso, chama a atenção o fato de que, apenas nos dois primeiros anos da década em curso já terem sido publicados 126 trabalhos acadêmico-científicos *sobre* literatura infantil e juvenil, ou seja, 12% do total publicado até o momento.

### **A produção acadêmico-científica brasileira *sobre* literatura infantil distribuída por estados do Brasil**

No conjunto da produção brasileira *sobre* literatura infantil, cabe destacar em quais regiões do Brasil vêm sendo desenvolvidas e publicadas as pesquisas acadêmico-científicas sobre esse gênero literário.

**Quadro 2** – Distribuição da produção acadêmico-científica brasileira *sobre* literatura infantil, por tipo de texto e estado do Brasil

Estado	Tipo de texto				Total por estado
	Livros	Capítulos de livros	Artigos em periódicos	Teses e dissertações	
Bahia (BA)	1			4	5
Ceará (CE)				3	3
Espírito Santo (ES)	1			1	2
Goiás (GO)	9	2		8	19
Mato Grosso (MT)	1			3	4
Mato Grosso do Sul (MS)	1	6	2	5	14
Minas Gerais (MG)	9	12	35	20	76
Paraíba (PB)			3	4	7
Paraná (PR)	8	1	14	23	46
Pernambuco (PE)	1	1		3	5
Piauí (PI)		1			1
Rio de Janeiro (RJ)	26	30	73	35	164
Rio Grande do Norte (RN)				2	2
Rio Grande do Sul (RS)	12	24	42	40	118
Santa Catarina (SC)	5		2	15	22
São Paulo (SP)	90	71	92	141	394
Brasília (Distrito Federal)			23	7	30
Exterior	1	11			12
Sem Local de publicação	5	10	39		54
<b>Total por tipo de texto</b>	170	169	325	314	
<b>Total Geral</b>			978		

Fonte: Mortatti (2003) e Mortatti (2011)

Pelos dados apresentados no Quadro 2, é possível compreender que a produção acadêmico-científica brasileira *sobre* literatura infantil e juvenil vem sendo produzida, até o momento, em 16, dos 26 estados Brasileiros.

Dos estados em que não foram localizadas publicações *sobre* literatura infantil e juvenil, destacam-se os da Região Norte do Brasil, a saber: Amazonas, Acre, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Nenhum deles conta com publicações *sobre* literatura infantil e juvenil.

Além dos estados da Região Norte do Brasil, os estados da Região Nordeste também apresentam pouca representatividade no cenário nacional no que se refere à produção *sobre* literatura infantil e juvenil. Dessa Região, os estados de Sergipe, Alagoas e Maranhão não contam com nenhuma publicação nesse campo, e os demais estados, Bahia, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Piauí e Pernambuco, juntos, somam apenas 2,35% do total de publicações de livros, capítulos de livros, artigos em periódicos e teses e dissertações *sobre* literatura infantil e juvenil produzidos por brasileiros.

Em contrapartida, é nos estados da Região Sudeste (São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo) que se concentra a maior produção nessa área. 65% do total de publicação no campo da literatura infantil e juvenil foi publicada nessa região.



No caso dos estados da Região Sudeste do Brasil, de acordo com os dados apresentados no Quadro 2, ressalto que o estado de São Paulo apresenta o maior número de publicações *sobre* literatura infantil e juvenil. Ao todo, foram publicados nesse estado 394 textos, correspondendo esse número a 40,28% de todas as publicações brasileiras nesse campo de investigação. Além do estado de São Paulo, o estado do Rio de Janeiro apresenta, também, um número significativo de publicações no campo da literatura infantil e juvenil, 164 trabalhos, ao todo.

Embora com uma representatividade menor do que a dos estados da Região Sudeste, os estados da Região Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) também apresentam um número importante de publicações *sobre* literatura infantil e juvenil. Juntos, os estados dessa região foram responsáveis pela publicação de 19% do total de publicações *sobre* literatura infantil e juvenil. Esse é o caso, também, dos estados da Região Centro-oeste (Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul) do Brasil e o Distrito Federal, que, apesar do número pequeno de publicações, têm apresentado crescimento de publicações, nesse campo, nos últimos anos.

No caso dos estados com maior número de publicação – São Paulo (394), Rio de Janeiro (164), Rio Grande do Sul (118) e Minas Gerais (74), cabe destacar que nesses estados encontram-se instituições de ensino superior com certa tradição no desenvolvimento de pesquisas acadêmico-científicas *sobre* literatura infantil e juvenil, como é o caso: da Universidade Estadual Paulista, Universidade de São Paulo, Pontifícia Universidade Católica-SP e a Universidade Estadual de Campinas, em São Paulo; da Universidade Federal Fluminense, no Rio de Janeiro; e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Pontifícia Universidade Católica-RS, no Rio Grande do Sul.

É importante ressaltar, ainda, que essa distribuição da produção acadêmico-científica *sobre* literatura infantil e juvenil, concentrada basicamente no Sudeste e Sul do Brasil, está diretamente relacionada ao processo de criação e expansão das universidades brasileiras e dos programas de pós-graduação, concomitantemente a criação e consolidação de grupos de estudo e pesquisa e instituições voltadas para a literatura infantil e juvenil e ao desenvolvimento econômico e editorial nessas regiões.

### **Aspectos priorizados nas teses e dissertações brasileiras *sobre* literatura infantil**

Embora, neste texto, eu venha tratando da produção acadêmico-científica brasileira *sobre* literatura infantil e juvenil publicada sob a forma de livros, capítulos de livros, artigos em periódicos, teses e dissertações, para compreender quais são os principais assuntos e abordagens priorizados nessa produção, optei por analisar apenas as referências das teses e dissertações, pelo fato de que, nesse caso, é possível o acesso aos resumos dos trabalhos a que se referem, bem como as palavras-chave.

Assim, a partir da análise das referências de teses e dissertações *sobre* literatura infantil e juvenil pode estabelecer algumas categorias, de acordo com os temas, aspectos e tipos de abordagens que são recorrentes nas pesquisas *sobre* literatura infantil e juvenil.

**Quadro 3** – Aspectos priorizados nas teses e dissertações brasileiras *sobre* literatura infantil e juvenil

Aspectos priorizados	Período	Teses e dissertação publicadas até 2002	Teses e dissertação publicadas entre 2003 e 2011	Total
Ensino da literatura infantil e juvenil e formação de leitores		13	25	38
Ideologia, moralização e abordagens psicológicas da Literatura infantil e Juvenil		19	40	59
Crítica literária e Teorização da literatura infantil e juvenil		40	68	108
Abordagens históricas da literatura infantil e juvenil		5	21	26
Traduções e adaptações de livros		2	18	20
Literatura infantil e juvenil e mercado editorial		1		1
Uso da literatura infantil e juvenil para ensino de diferentes conteúdos escolarizados		5	6	11
Ilustração de livros		2	4	6
Estética da recepção		2	8	10
Linguística e Semiótica		6	10	16
Teatro		1		1
Políticas Públicas de Incentivo à Leitura			4	4
Biblioteca e literatura infantil			1	1
Outros		3	10	13
<b>Total por período</b>		99	215	
<b>Total Geral</b>			314	

Fonte: Mortatti (2003) e Mortatti (2011)

Por meio dos dados apresentados no Quadro 3, nota-se que os aspectos enfocados nas teses e dissertações *sobre* literatura infantil e juvenil são bastante dispersos, variando de trabalhos com abordagem do ponto de vista da crítica e da teoria literária até trabalhos nos quais se propõe a utilização da literatura infantil e juvenil no ensino de Matemática e Ciências, por exemplo.

Nesse conjunto dos aspectos priorizados nessas teses e dissertações, é possível observar que determinadas abordagens e enfoques vão ganhando espaço bastante significativo; em contrapartida, outros vão sendo relegados ao esquecimento. É o caso, por exemplo, das abordagens ideológicas, moralizantes e «psicologizantes» da literatura infantil (59), que vêm crescendo (especialmente as que visam a identificar as representações dos afrodescendentes nos livros *de* literatura infantil e juvenil), enquanto os trabalhos que tomam como objeto de análise a problemática da ilustração (6) são em número muito pequeno para dar conta da complexidade com a qual vem se apresentando a questão das ilustrações nos dias atuais.

Essa disparidade entre os aspectos enfocados nas teses e dissertações *sobre* literatura infantil e juvenil é possível ser observada, também, no alto número de trabalhos sobre crítica e teorização (108) e a quase inexistência de pesquisas sobre questões que envolvam: mercado editorial (1); teatro (1); bibliotecas (1); e políticas públicas de incentivo à leitura e literatura infantil (4).

Um tipo de pesquisa que se intensificou, a partir dos anos 2000, são as de abordagem histórica da literatura infantil e juvenil. No caso das teses e dissertações que priorizam esse aspecto, o enfoque recorrente é a produção e análise de livros publicados, principalmente, no início do século XX, como forma de tentar compreender a relação entre literatura infantil e juvenil e escola. No entanto, períodos menos distantes da História, como a produção literária após a década de 1980 não são explorados em nenhuma dessas pesquisas.

### Considerações finais

Pelos dados e reflexões apresentados, neste texto, é possível compreender aspectos importantes do movimento de constituição da literatura infantil e juvenil como campo de investigação e os caminhos que vêm sendo percorridos na produção de conhecimento no âmbito desse campo.

Embora preliminares, esses dados e reflexões possibilitam afirmar que o campo da literatura infantil e juvenil se apresenta como um campo fecundo e em plena ascensão, despertando, cada vez mais, interesse de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, como Letras, Educação, Sociologia, Psicologia, Biblioteconomia, Antropologia<sup>8</sup>. Em contrapartida, a abundância de pesquisas *sobre* literatura infantil e juvenil têm resultado em certa pulverização e dispersão nesse campo de investigação, visto que, na medida em que aumentam as pesquisas que abordam esse gênero literário, notam-se repetições de certos temas, abordagens e objetos, permanecendo quase inexplorados outros temas, abordagens e objetos tão necessários para avanços na compreensão da literatura infantil e juvenil.

Os dados e reflexões aqui apresentados contribuem, ainda, para a reflexão sobre o muito que já foi feito em relação à produção de conhecimento relativamente à literatura infantil e juvenil, especialmente nos últimos 30 anos, mas, principalmente, para o muito que ainda precisa ser feito (num futuro próximo ou longínquo) nesse campo de investigação. Juntamente com textos fundamentais, espera-se que as reflexões aqui apresentadas possam contribuir «(...) para a busca de reconhecimento da legitimidade do estatuto acadêmico-científico desse campo de conhecimento ainda tão fecundo e promissor»<sup>9</sup>.

## Notas:

<sup>1</sup> MORTATTI, M. R. L. «Leitura crítica da literatura infantil». *Leitura: teoria & prática*, n. 36 (2000), p. 11-17

<sup>2</sup> SOARES, M. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: Inep/MEC, 1989. p. 3.

<sup>3</sup> O GPHELLB decorre do Programa de Pesquisa «História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil» e, desse grupo e desse programa de pesquisa, em funcionamento desde 1994, sob coordenação de Maria do Rosário L. Mortatti. O GPHELLB está organizado em torno de tema geral, método de investigação e objetivo geral, que são comuns a todas as pesquisas de seus integrantes. O tema geral — ensino de língua e literatura no Brasil — se subdivide em cinco linhas de pesquisa: «História da formação de professores»; «História da alfabetização»; «História do ensino de língua portuguesa»; «História do ensino de literatura»; e «História da literatura infantil e juvenil».

<sup>4</sup> MORTATTI, M.R.L. *Ensino de língua e literatura no Brasil: repertório documental republicano*. Marília, 2003, 206 p. (digitado).

<sup>5</sup> Como membro do GPHELLB, integrei a equipe executora desse projeto, atuando na linha «Literatura infantil e juvenil».

<sup>6</sup> MORTATTI, M. R.L. *Bibliografia brasileira sobre história do ensino de língua e literatura no Brasil (2003-2011)*. Marília, 2011. (digitado).

<sup>7</sup> MELLO NETO, G. «O discurso especializado sobre literatura infanto-juvenil na década de 50». *Cadernos de Pesquisa*, (1990). p. 18.

<sup>8</sup> MORTATTI, M.R.L. Literatura infantil e/ou juvenil: “a prima” pobre da pesquisa em Letras?. *Revista Guavira Letras*. Três Lagoas, n. 6, p. 43-52, 31 mar. 2008.

<sup>9</sup> MORTATTI, obra citada, p. 16.



## **AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERISDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA: DESAFIOS AO ENSINO SUPERIOR**

**Maria de Lourdes Haywanon Santos Araujo**

e-mail: marialore@ig.com.br

**Sandra Nivia Soares de Oliveira**

e-mail: sandranivias@yahoo.com.br

**Washington Almeida Moura**

e-mail: washington.moura@gmail.com

(Universidade Estadual de Feira de Santana. Brasil)

### **O tema e seus caminhos metodológicos**

As ações afirmativas são um tema recente nas universidades brasileiras e gerador de muitos debates e conflitos. Em geral, quando se fala em ações afirmativas no ensino superior a discussão é automaticamente relacionada ao sistema cotas. Entretanto, elas, são muito mais do que isso. Diz respeito a um conjunto de políticas que são pensadas para possibilitar a grupos historicamente alijados do ensino superior, ingressar e permanecer na universidade. No que se refere ao ingresso, variados são os modelos que as universidades brasileiras adotaram para garantir uma forma especial de entrada desses grupos. Na UEFS o acesso se estrutura basicamente na reserva de 50% de suas vagas nos cursos de graduação para candidatos originários de escola pública destas, 80% são destinadas para candidatos autodeclarados afrodescendentes. Além disso, são destinadas mais duas vagas extras para candidatos indígenas e quilombolas.

O artigo parte do pressuposto de que as ações afirmativas provocam movimentos que, por sua vez, vão incidir na configuração da universidade em seus mais diversos campos, sejam eles políticos, financeiros, pedagógicos e culturais. Nesse sentido, a questão que se coloca é a seguinte: que mudanças podemos observar na organização da UEFS a partir da implantação do sistema de reserva de vagas no processo seletivo?

A partir da questão problematizadora e das características do sistema de reserva de vagas da universidade o percurso metodológico para a realização desse trabalho se estruturou da seguinte forma:

1 - Estudo de textos que versam sobre universidade no Brasil e sobre ações afirmativas para a construção de argumentações consistentes sobre o tema;

2 - Verificação acerca das políticas adotadas com vistas ao acesso e à permanência de estudantes beneficiados pela reserva de vagas considerando os perfis de classe e étnicorracial.

As fontes utilizadas nesse trabalho são relatórios anuais da universidade e documentos da Comissão de Ações Afirmativas. Os relatórios envolvem o período de 2005 a 2011. Levou-se em consideração os dois anos antes da implantação da reserva de vagas para que se pudesse estabelecer uma comparação entre a situação anterior ao sistema e as alterações decorrentes do mesmo. Mereceu atenção especial nas análises as ações administrativas referentes ao acesso e à permanência estudantis, foco desse trabalho.

Quanto aos documentos da Comissão de Ações Afirmativas priorizou-se a proposta elaborada pela mesma e aprovada pelo Conselho Universitário, onde são apresentadas as propostas de acesso e permanências da UEFS e o documento referência para o I Seminário de Ações Afirmativas, realizado em Novembro de 2011.

## **A Universidade Brasileira: breve histórico**

Em seu texto «La Educación Superior en América Latina: Democracia o Plutocracia?» Milcíades Vizcaíno G.<sup>1</sup> coloca a seguinte pergunta como orientadora de seu trabalho: «¿en qué medida la educación superior contribuye a desarrollar democracia, o qué tanto replica los privilegios de la plutocracia? Tomando como referência a realidade brasileira podemos afirmar que a universidade ao longo da história muito mais reproduziu e referendou as desigualdades sociais. Para compreender o lugar da universidade na sociedade brasileira cabe, nesse artigo, retomar aspectos históricos de sua construção em nosso país, além de pensar pelo viés da classe e da raça<sup>2</sup>, que sujeitos, historicamente, construíram e usufruíram do ensino superior no Brasil. Ao longo da exposição será possível perceber uma linearidade no que se refere a esses grupos étnicos, visto que riqueza e pobreza, no Brasil tem cor. Dessa forma, desde sua criação no século XIX até o início do século XXI, a composição majoritária de brancos e indivíduos oriundos das elites brasileiras, permaneceu quase inalterada. É o advento das Ações Afirmativas, em suas mais variadas formas de garantir o acesso de indivíduos da classe trabalhadora na universidade, que vai paulatinamente mudando a configuração desta, especialmente em relação aos cursos considerados de maior prestígio social a exemplo de Medicina, Enfermagem, Farmácia, Direito, Administração, Economia, Ciências Contábeis e as engenharias.

O ensino superior no Brasil, em comparação mesmo com países na América do Sul, surge tardiamente. Enquanto que no Século XVI, na Amé-

rica Espanhola já havia seis universidades, na América não havia nenhuma. No Brasil o ensino superior chega ao Século XIX, mais precisamente em 1808, quando da chegada da Família Real ao Rio de Janeiro. São três séculos sem a possibilidade de, mesmo as elites nativas, obterem sua formação em nível superior no Brasil. Dessa forma, tornava-se ainda mais elitista o ensino superior que estava destinado aqueles que podiam enviar seus filhos à Europa para estudos superiores. De certa maneira esta conjuntura favorecia o controle da metrópole sobre a colônia, na medida em que as elites dirigentes da colônia ao se deslocarem, principalmente para Coimbra, não apenas aprendiam as lições de seu ofício, mas absorviam toda uma cultura que seria reproduzida no Brasil. A universidade foi negada até mesmo aos Jesuítas – representantes da Corôa na colônia (FÁVERO, 2006)<sup>3</sup>. Durante o Império e até a terceira década da República o ensino superior no Brasil se expandiu com escolas isoladas principalmente de direito, medicina e engenharias.

São, portanto, pouco mais de duzentos anos de ensino superior no País e menos de um século de universidade. A primeira Universidade Brasileira foi criada na década de 1920, mas ainda com uma cultura muito marcada pelas escolas isoladas, visto que ela se constituiu a partir da junção de escolas já existentes como afirma Fávero:

«(...) a 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto nº 14.343, o Presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), considerando oportuno dar execução ao disposto no decreto de 1915. Reunidas aquelas três unidades de caráter profissional, foi-lhes assegurada autonomia didática e administrativa. Desse modo, a primeira universidade oficial é criada, resultando da justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características» (2006, p.27).

No contexto de surgimento do Ensino Superior no Brasil e, posteriormente do surgimento da primeira universidade, não se pode perder de vista a formação da sociedade brasileira. A escravidão só foi abolida no Brasil no século XIX, a 13 de maio de 1888, há 80 anos da criação do primeiro curso de ensino superior no Brasil. Com um grande contingente da população descendente de escravizados, que durante séculos foram privados de direitos, dentre eles o direito à educação, era previsível que no modelo social e econômico em que se desenvolveu a sociedade brasileira, estes se tornariam, depois de escravos, o grupo social de menor poder aquisitivo e, conseqüentemente de menor escolarização e vice-versa.

Ao longo do século XX ocorreram mudanças no cenário da educação acompanhado do aumento de vagas, inclusive no ensino superior. As décadas de 1960 e 1970 são marcos importantes desse aumento, quando houve um crescimento de 1.340% até o ano de 1980, voltando a reduzir-se durante a década de 80 do século XX, quando o número de estudantes nas universidades não acompanhou o crescimento da população (Vieira, 2003)<sup>4</sup>. Na década de 1990 a distribuição das vagas para o ensino superior se apresenta da seguinte forma:



«Embora o número de vagas tenha crescido substancialmente ao longo da década de 90, o quadro de desigualdade não melhorou, chegando mesmo a se agravar: em 1992, os 50% mais pobres ocupavam 8,5% das vagas enquanto os 10% mais ricos ficavam 45,6% do total; em 1999 os dados eram os seguintes: 6,9% das vagas para os 50% mais pobre e 47,8% para os 10% mais ricos» (VIEIRA, 2003, p.82-83).

Vale destacar que a distribuição das vagas entre as classes e as raças continua perversa nos dias atuais e que, no Brasil, os mais pobres são os negros. Só a partir da primeira década do século XXI ocorrem movimentações nesse sentido que provocam mudanças importantes na universidade brasileira, como por exemplo, os programas de Ações Afirmativas com reservas de vagas raciais e sociais.

### **As ações afirmativas na universidade brasileira**

O quadro de desigualdade social e racial no acesso ao ensino superior do Brasil é confirmado pelos dados do IBGE (BRASIL, 2009)<sup>5</sup>: no ano de 2008, dois terços dos jovens brancos e menos de um terço dos jovens pretos e pardos cursavam o nível superior. Além disso, 14,7% dos brancos tinham superior completo, enquanto somente 4,7% dos pretos e pardos adultos tinham esta oportunidade. Para quaisquer dos grupos raciais o acesso ao ensino superior ainda é uma dificuldade. Entretanto os dados revelam que para os negros, (pretos e pardos) essa dificuldade é muito maior. A diferença em valores absolutos entre os jovens cursando o ensino superior, segundo os dados, é cerca de 1.277.000 estudantes negros ou pardos sem acesso ao ensino superior, em relação aos jovens brancos.

Nesse contexto, torna-se importante lembrar que em 2008, estamos a mais de uma década do processo de universalização do Ensino Fundamental iniciado nos anos 1990, através de políticas voltadas para esse fim, e cuja criação do FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) em 1996 e vigorando a partir de 1998, torna o sistema educacional menos desigual, pelo menos em tese. Em período anterior ao mencionado o quadro das desigualdades educacionais era ainda mais perverso. Se não há universalização da escola pública em quaisquer dos níveis, isso significa que a população pobre de modo geral, e majoritariamente os negros, estarão fora do sistema, visto que a escola pública é espaço formal de educação da população pobre e, portanto, o locus principal de escolarização dos negros, no Brasil. A situação de desigualdade torna-se ainda mais grave no ensino superior. É nesse quadro de desigualdades, e porque não dizer de exclusão dos pobres e negros do ensino superior, que se dá a movimentação em torno de uma política diferenciada para o acesso de estudantes pobres na universidade pública. Em 2001 os dados comparativos entre negros e brancos no ensino superior demonstram o quanto a política de cotas tem legitimidade no contexto político, social e econômico.

Do total dos universitários brasileiros, 97% são brancos, sobre 2% de negros e 1% de descendentes de orientais. Sobre 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha da pobreza, 70% deles são negros. Sobre 53 milhões de brasileiros que vivem na pobreza, 63% deles são negros (HENRIQUES, 2001 apud MUNANGA, 2007, p.11)<sup>6</sup>.

Oito anos depois, a situação não muda significativamente como se pode observar nos dados abaixo:

**Proporção das pessoas com 25 anos ou mais de idade com ensino superior concluído segundo a cor ou raça – Brasil 1999/2009**

Ano	Branco	Pardos	Pretos	Pretos e pardos
1999	9,8	2,3	2,3	4,6
2009	15,0	5,3	4,7	10,0

Fonte: IBGE: Síntese de Indicadores Sociais 2009

As Ações afirmativas no ensino superior não são uma invenção brasileira, como afirma Munanga (2007,p.9). A Índia e os Estados Unidos são exemplos de implantação de um sistema de cotas em benefício de um determinado grupo étnico.

A seguinte questão posta por Munanga, nos parece ser a desencadeadora do movimento em favor da implantação das cotas no Brasil: «como aumentar a representação do negro na educação superior, visando tanto à melhoria das oportunidades de ingresso e permanência, como a diminuição das desigualdades acumuladas durante cerca de 400 anos?» (MUNANGA, 2007,p.12). Como toda ação provoca uma reação, não faltaram argumentos contra as cotas, vinda de todos os setores: da mídia, de intelectuais, entre outros. Dentre os argumentos contra as cotas<sup>7</sup> estava o de que as mesmas fomentariam o racismo entre negros e brancos, não existente em nossa sociedade.

«(...) o Brasil é ou é não racista? Se for racista- quanto a isso não há mais dúvida - os conflitos existem e devem existir, não obstante encobertos pelo mito da democracia racial e pelo silêncio, uma das peças importantes da ideologia racial brasileira(...). Pergunto-me também de onde viria o clima de hostilidade: dos alunos brancos pobres, também beneficiados pelas cotas, dos índios ou da casta rica e da classe média branca? Eu pessoalmente não acredito nesta hipótese. E se ela acontecer, eu prefiro ser massacrado abertamente à luz do dia por um inimigo visível, do que por um inimigo invisível, que age no silêncio e na escuridão, como sempre aconteceu» (MUNANGA, 2007, p.13).

É nesse clima de contestação, dúvida e adesões que as cotas são instituídas no ensino superior brasileiro. As primeiras universidades a instituírem o sistema foram a Universidade Estadual do Rio de Janeiro em 2002 e a Universidade do Estado da Bahia em 2003. Hoje, são 228 universidades e/ou faculdades que adotam o sistema em uma de suas formas: cotas raciais, cotas

sociais, cotas raciais e sociais ou a bonificação que pode ser de cunho racial ou social. As cotas sociais, em geral, beneficiam alunos de escola pública, deficientes físicos e mulheres. As cotas raciais beneficiam majoritariamente negros e indígenas e no Estado da Bahia inclui-se quilombolas.

Na UEFS o sistema de reserva de vagas é aprovado pelo CONSU (Conselho Superior Universitário) em 2004, mas o primeiro vestibular com a reserva só ocorrerá no primeiro semestre letivo de 2007. Em 2004 fora criada uma comissão com a incumbência de elaborar uma proposta de reserva de vagas a ser apreciada pelo CONSU. Em 2006 o CONSU aprovou a Resolução 034/06, instituindo o sistema de Reserva de Vagas e a Comissão de Permanência, responsável por elaborar e acompanhar a política de permanência e pós-permanência além de elaborar e divulgar relatórios anuais dos resultados da política de inclusão. Vale ressaltar que essa conquista se deu graças à pressão de setores da comunidade externa como o MNU (Movimento Negro Unificado), da FRENEF (Frente Negra Feirense) e da comunidade interna NE-NUEFS (Núcleo de Estudantes negros e negras da UEFS).

O sistema de reserva de vagas na UEFS é composto por reservas sociais e raciais. Sociais à medida que beneficia exclusivamente alunos de escola pública que no Brasil é por excelência a escola dos grupos sociais economicamente menos favorecidos, e racial porque dentre as vagas para escola pública destina um percentual importante para estudantes afrodescendentes (pretos e pardos), além de duas vagas extras disputadas entre indígenas e quilombolas. Desde o seu funcionamento o sistema já beneficiou cerca de 2.500 estudantes oriundos de escola pública, considerando o período 2007 – 2010, quando foram oferecidas 5.355 vagas.

## As Ações Afirmativas na UEFS

A UEFS está situada no Território do Portal do Sertão no Estado da Bahia, tendo sido instalada no ano de 1976. Atualmente possui 27 cursos de graduação, 13 cursos de pós graduação *strictu sensu* em várias áreas, atendendo a cerca de 7800 alunos dos mais diversos territórios do estado da Bahia e de outros estados da Federação<sup>8</sup>.

A partir da implantação do sistema, a universidade teve que se reconfigurar para atender a uma clientela que embora estivesse presente na universidade, se diluía no pensamento universalista de tratar a todos de forma «igual», quando na verdade contribuía para o aprofundamento das desigualdades. Se o objetivo é promover equidade, tratar de forma igual os desiguais não é uma boa estratégia. Aos mais necessitados faz-se necessário uma política que lhe possibilite o acesso e a conclusão de seus estudos, pois como afirma Vizcaino:

«(...) las universidades, como los niveles inferiores, deben aceptar que trabajan en campos no solamente ligados a procesos cognoscitivos, sino que ellos están es-

trechamente vinculados a factores sociales, económicos y culturales, y su desarrollo sólo se alcanza si se opera sobre ellos. A menor desarrollo de un país, mayores esfuerzos deben hacerse, porque el valor agregado esperado de La educación es mayor para compensar las deficiencias de entrada que son producto de las desigualdades» (2007,p.258).

A população estudantil dos cursos de graduação da UEFS, desde a implantação do sistema de reserva de vagas tem sido majoritariamente de alunos oriundos do sistema como se observa no Gráfico I. Nesse sentido, se acesso e permanência são partes de uma mesma política, ações precisam ser desenvolvidas para o atendimento da demanda.

Gráfico I



Fonte: Relatórios Anuais UEFS (2005 -2010)

Quanto ao perfil social e racial dos alunos, nos semestres 2007.1 2011.2, pudemos constatar, de acordo com dados da Pró-Reitoria de Graduação, um aumento importante entre os estudantes com renda de até três salários mínimos<sup>9</sup>. O aumento foi de 52,49% em 2007.1 para 60,5% em 2011.2. No quesito cor/raça temos uma universidade majoritariamente negra. Os negros (pretos e pardos) representavam em 2007.1, 78,68% e em 2011.2, 73,05%. Em relação à escolaridade dos pais observa-se que entre as mães 48,5% não possuem o ensino Médio completo e entre os pais a razão é de 53,49%. Esses dados ratificam a necessidade de maior investimento para a assistência estudantil.

Os dados apresentados nos relatórios da universidade de 2005 a 2011 nos possibilita observar o quanto a universidade tem se reconfigurado a partir da reserva. As mudanças estão presentes na distribuição do orçamento que, a partir de então, apresenta investimento significativo na assistência estudantil. Nesse sentido, é que na UEFS o orçamento para atendimento às demandas estudantis tem sido uma prioridade, e ao longo dos últimos cinco anos quase quadruplicou o montante destinado à assistência estudantil como demonstra o gráfico abaixo:

**Gráfico II**



Fonte: Relatórios Anuais UEFS (2005 -2010)

O investimento da universidade na democratização de seu espaço ocorre mesmo antes da entrada desses estudantes em seu Campus. Ela se manifesta na possibilidade de acesso com a isenção da taxa de inscrição, por entender que muitos dos estudantes oriundos dos segmentos sociais beneficiados pelo sistema são barrados do processo seletivo pela falta de condições financeiras para concorrer a uma vaga. Com o intuito de tornar o processo seletivo menos excludente, a universidade disponibiliza, mediante critérios de renda, um percentual de seu orçamento para a isenção da taxa de inscrição ao vestibular. Esse percentual tem apresentado aumento significativo ano após ano:

**Gráfico III**



Fonte: Relatórios Anuais UEFS (2005 -2010)

O Sistema da UEFS tem a peculiaridade de incluir vagas extras para atender a demanda de grupos sociais como indígenas e quilombolas oriundos de escola pública. Essas reservas vão determinar políticas de outra natureza no conjunto do atendimento aos alunos. Se por um lado os alunos de escola pública, de modo geral, vão demandar assistência estudantil que garanta as condições materiais para a sua permanência, os grupos étnicos supracitados demandam por condições culturais que remetam ao modo de viver destes em sua aldeia, em sua comunidade.

Até a paisagem arquitetônica da universidade se alterou. Merece destaque a construção da residência universitária indígena, uma reivindicação desses estudantes em função de suas especificidades culturais (Foto 1). Nesse sentido, a permanência estudantil na universidade avança para além das questões materiais mais imediatas como o restaurante universitário para a garantia da alimentação e da residência para a hospedagem. Importa pensar que esses sujeitos trazem para a universidade sua cultura e que ela, decididamente, influenciará o espaço universitário. Inaugurada em 2010, o projeto da residência indígena, teve a preocupação tanto de acomodá-los de forma confortável, quanto de trazer para a arquitetura elementos dessa cultura e, de certa forma, colocá-los menos distante de casa. Além disso, sua presença no campus denota um olhar novo e culturalmente sensível de pensar a permanência estudantil na UEFS.

**Foto I: Residência Indígena**



Fonte: Edvan Barbosa. ASCOM/UEFS

No plano jurídico instrumentos legais foram criados para dar conta da nova realidade como, por exemplo, a portaria de criação da Comissão de Ações Afirmativas, as resoluções em torno da regulamentação de bolsas auxílio e, estágio acadêmico para atender ao novo contexto. Vale ressaltar que essas bolsas também tiveram aumento significativo ao longo dos anos:

### Gráficos IV e V



Fonte: Relatórios Anuais UEFS 2005-2011

Essas medidas, aliadas ao aumento da captação de bolsas através de Projetos Interinstitucionais, promoveu um crescimento significativo no número de bolsistas na instituição como é possível observar no gráfico abaixo. Houve um aumento de 180% na oferta de Bolsas ao longo dos últimos 6 anos, sendo considerável esse crescimento a partir de 2007, ano de implantação da reserva.

### Gráfico VI



Fonte: Relatórios Anuais UEFS 2005-2011

### Considerações finais

Indubitavelmente o advento das ações afirmativas no ensino superior brasileiro provoca deslocamentos no interior das universidades. A universidade brasileira que historicamente se afirmou como um espaço destinado às elites, forçosamente passa a conviver com um número expressivo de indivi-

duos oriundos das classes populares que começam a problematizá-la a partir de suas necessidades e visões de mundo. Dentre as mudanças podemos observar que algumas universidades como a Universidade Federal do Recôncavo Baiano, a Universidade Federal da Bahia e a Universidade do Estado da Bahia que já agregaram à sua estrutura uma Pró-Reitoria específica para assuntos estudantis. A UEFS em novembro de 2011 realizou o primeiro seminário de avaliação de sua política de ações afirmativas e sediou um seminário interinstitucional sobre assistência estudantil, algumas mudanças podem sair daí.

Na Universidade Estadual de Feira de Santana, o impacto das ações afirmativas é um campo fértil às análises dos pesquisadores interessados no tema. Neste trabalho nossa intenção foi anunciar que uma universidade diferente tem se delineado a partir do sistema de reserva de vagas. Aprofundar estudos sobre essas diferenças é um desafio a ser enfrentado.

No que concerne ao atendimento à demanda dos estudantes por acesso e permanência as ações empreendidas pela universidade estão longe de atendê-las. Entretanto é possível notar que estas demandas se impõem e provocam mudanças. O alcance destas é que precisa ser analisado pela universidade, inclusive para que se possa pensar políticas universitárias que possam contribuir para que esta seja, de fato, um espaço para se pensar toda a sociedade e que se ponha a serviço da construção de uma sociedade sem desigualdades de forma que as reservas de vagas sejam, um dia, um capítulo superado no ensino superior.

De modo geral, as ações afirmativas, mesmo sendo uma política de natureza reformista, são menos excludentes do que o modelo anterior de acesso à universidade. Sua presença modifica o espaço físico, a perspectiva de gestão, transforma seu campo pedagógico, investigativo, sua cultura.

Torna-se pertinente informar que a universidade não dispõe de receita própria. Em se tratando de uma universidade pública estadual o seu principal mantenedor é o Estado e, infelizmente as verbas destinadas às universidades estão sempre aquém de suas necessidades. Registre-se que a ampliação de bolsas, em grande medida, se deu pela captação de recursos junto As agências de fomento como CAPES, CNPQ, FAPESB, através de editais públicos.

A presença de um número maior de alunos com as condições econômicas e sociais descritas nesse trabalho torna a universidade ainda mais cara e requer maior investimento, pois os anos de desigualdade provocados pelo regime escravista e pela ausência secular e políticas reparadoras deixaram uma dívida muita cara a ser paga e o Estado é o maior responsável por ela.

## Fontes

UEFS, Relatórios Anuais: 2005 – 2011. Feira de Santana, 2011. Disponível em [www.uefs.br](http://www.uefs.br). Acessado em Janeiro/Fevereiro de 2012.

UEFS, Programa de Ações Afirmativas da UEFS: Políticas de acesso, permanência e pós permanência. Feira de Santana, 2009.



## Notas:

<sup>1</sup> VIZCAÍNO G., Milcíades. **La educación superior en América Latina ¿Democracia o plutocracia?**. Enpublicacion: Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos. López Segre, Francisco. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Noviembre 2007 ISBN 978-987-1183-61-6

<sup>2</sup> Aqui nos referimos ao termo raça em seu sentido político

<sup>3</sup> FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar, Curitiba*, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR

<sup>4</sup> VIEIRA, Luiz Renato. A expansão do ensino superior no Brasil: abordagem preliminar das políticas públicas e perspectivas para o ensino de graduação. *Avaliação – Revista da Rede da Avaliação Institucional da Educação Superior*. V.8, n.1, março, 2003.

<sup>5</sup> BRASIL, Síntese de Indicadores Sociais Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE. 2009.

<sup>6</sup> MUNANGA, Kabengele. Considerações sobre as Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior. In. PACHECO, Jairo Queiroz e SILVA, Maria Nilza ( orgs). *O negro na universidade: O direito à Inclusão*. Brasília, DF:Fundação Cultural Palmares, 2007.

<sup>7</sup> Para maiores informações consultar Munanga (2007).

<sup>8</sup> Dados de 2010.

<sup>9</sup> O valor do salário mínimo em abril de 2007 era de R\$380,00 (cerca de \$221,67 na cotação atual).

## **POSSIBILIDADES DA IMPRENSA ESPÍRITA ENQUANTO FONTE PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A CIÊNCIA E A RELIGIÃO NA ELITE BRASILEIRA OITOCENTISTAS**

**Alessandro Santos da Rocha**

e-mail: [alessandro.metep@gmail.com](mailto:alessandro.metep@gmail.com)

(Universidade Estadual de Maringá, Brasil)

A imprensa periódica enquanto fonte para os estudos históricos revela diversos princípios registrados nas páginas de jornal e revistas. Tais princípios contribuem para a divulgação de concepções consoantes com a formação de ideias que pairam num determinado período. Nesta perspectiva, o presente trabalho objetiva analisar o modo pelo qual a imprensa espírita da segunda metade do XIX auxiliou na consolidação da elite brasileira à medida que clamava seguidores para aderirem ao espiritismo a partir de duas frentes turbulentas: ciência e religião.

No Brasil oitocentista se destacavam as idéias advindas da Europa, principalmente as de origem francesas, as quais passaram a ser divulgadas em diversas traduções dirigidas para um público intelectualizado. No plano das ideias científicas, os homens tiveram contato com os ideais positivistas e com a ciência evolucionista; já no âmbito da política a república era exigida enquanto que na economia se solicitava a urbanização e industrialização do país.

As ideias religiosas também presenciaram a inserção de novos valores que poderiam modernizar o clero conservador católico. Observa-se assim que, além das reivindicações políticas, floresceram outras discussões que se ergueram no universo europeu e ecoaram no novo mundo, como por exemplo, os princípios científicistas do «espiritismo [que] aparecia também como uma nova teoria social, mais moderna, capaz de explicar de forma inédita muitas das injunções sociais»<sup>1</sup>.

A imprensa, que ainda era incipiente, cumpriu um importante papel ao propiciar a vinculação entre os princípios a serem cultivados no Brasil com a construção de um projeto espírita que avançava pela palavra escrita. Todo este processo foi estimulado pela carência de um modelo educativo alicerçado na educação formal, haja vista o pouco contato com o ensino superior no país.

«Naquele contexto, os núcleos espíritas através de seus agentes delineavam seus rumos, principalmente pela utilização da *imprensa espírita*. Muitas traduções de artigos e de trechos de livros franceses encontraram nela um meio privilegiado de ver à luz, meio disponibilizado por espaços especialmente concedidos para esse fim. Foi, portanto, a imprensa um mecanismo fundamental de divulgação de diversos espiritismos, apesar da maior parte de periódicos de fins do século XIX ter tido duração efêmera»<sup>2</sup>.

Assim, a imprensa espírita foi utilizada para legitimar os ideais de homens pertencentes a uma restrita cultura letrada, proveniente de elites intelectuais, os quais tinham no Espiritismo Kardecista um importante aliado. Entende-se assim que a imprensa carregava – e ainda carrega – um modelo educativo não formal, que não se dá apenas no âmbito escolar, mas que se utiliza de outros meios e outras estratégias, como esclarece Inácio:

«No conjunto de estratégias mobilizadas pelos intelectuais e políticos, a educação num sentido amplo, de reforma dos costumes e do espírito, não como prerrogativa exclusiva da escola, aparece com destaque. Nesse sentido, a imprensa, as bibliotecas e a escola foram meios de educar o povo impedindo que ele se desviasse dos caminhos pretendidos»<sup>3</sup>.

Tendo por aceito que a imprensa periódica assume papel educativo informal, pode-se conjecturar sobre o posicionamento da imprensa espírita nesse ínterim a partir do seguinte questionamento: quais as estratégias de divulgação adotadas pelo espiritismo, valendo-se da palavra impressa?

Outro questionamento significativo é quanto à ideias que circulavam na corte brasileira, da segunda metade do século XIX, as quais se vinculavam as facções favoráveis para a formação de uma nação progressista, na qual a liberdade e a democracia republicana deveriam imperar. Estas concepções estavam protegidas por noções formativas que denotam o modelo de cidadania presentes nos mais diversos jornais do período, dentre eles, os que faziam parte da imprensa espírita.

Para responder as perguntas acima, recorreremos a história do espiritismo no Brasil e na sua participação com o discurso que requeria um tipo de cidadão e de cidadania que se expressava com vários significados, de acordo com seus defensores e/ou críticos.

Notadamente o fervoroso século XIX foi palco de ideários de conotação política, social e cívica e diversos nomes poderiam ser citados, como dos grandes figurões do movimento republicano. Mas, tão importantes quanto os grandes nomes tratados pela historiografia, são os nomes dos homens que também utilizaram a imprensa para fazer seus levantes. Dentre estes podemos citar o de Luiz Olympio Teles de Menezes, que expôs seus idéias no periódico *O Eco d'Além Tumulo*<sup>4</sup> e de Augusto Elias da Silva, primeiro redator da Revista *O Reformador*.

Os nomes citados acima são apenas exemplos, dentre tantos outros, que fizeram expandir as idéias surgidas com Hippolyte-Léon Denizard Rivail

(1804-1869), francês que ficou mais conhecido pelo pseudônimo de Allan Kardec. De acordo com Damazio<sup>5</sup> e Giumbelli<sup>6</sup>, o Espiritismo Kardecista tem seu início a partir de 1855 quando Kardec passou a sistematizar as «revelações ditadas pelos espíritos», construindo um corpo teórico de natureza filosófico-científica.

No mesmo sentido, Silva<sup>7</sup> assevera que o Espiritismo Kardecista fundamentava-se em uma filosofia com implicações morais. Afirma o autor que «Allan Kardec produziu uma ciência e uma filosofia moral que tinha como principais ideias: a Existência de Deus, da alma, a possibilidade da comunicação com os espíritos e a Reencarnação».

As idéias de Kardec percorreram o mundo, tendo seu legado difundido para outros países, a exemplo do Brasil. Para Magali Oliveira Fernandes<sup>8</sup>, o disseminador das ideias espíritas no Brasil foi o baiano Luiz Olympio Telles de Menezes, que além de publicar vários textos espíritas, também empreendeu o primeiro periódico kardecista brasileiro, responsável pela introdução do Espiritismo Kardecista entre o público brasileiro.

Em concordância com Fernandes, Wantuil<sup>9</sup> aponta a chegada do espiritismo no Brasil e evidencia que as publicações da imprensa periódica espírita não ficaram restritas à Bahia, mas se alastraram para outros estados juntamente com as manifestações e fenômenos que davam conta em outros espaços. Segundo Wantuil:

«Foi em meados de 1853 que as primeiras manifestações espíritas, através das chamadas ‘mesas girantes e falantes’, entraram no Brasil. Os singulares fenômenos, que então empolgavam a América do Norte, a Europa e parte da Ásia, eclodiram, quase que simultaneamente, na corte do Rio de Janeiro, no Ceará, em Pernambuco e na Bahia»<sup>10</sup>.

No Rio de Janeiro houve a receptividade das ideias espíritas que passaram a ser difundidas em periódicos, tais como *O Reformador*<sup>11</sup> e a *Revista da Sociedade Acadêmica Deus, Cristo e Caridade*<sup>12</sup>. Do mais, a imprensa periódica se despertava por toda a corte, expressando assim os interesses dos que se filiavam à doutrina em vários cantos do país.

Em suma, a possibilidade de estudar a perspectiva formativa, nas linhas dos periódicos da Imprensa Espírita, apresenta-se de modo interessante e, até mesmo original, para os trabalhos na área da História da Educação. Entender os processos pelos quais as elites são formadas nos mais diversos períodos coloca-se como questão significativa para a interpretação do vínculo entre Religião e Educação, tema relevante, frente às posturas morais que se disseminavam entre os letrados do período.

## A imprensa periódica espírita enquanto fonte para a história da educação do Brasil

O presente trabalho proporcionou uma análise do vínculo entre Imprensa e Educação a partir de uma abordagem histórica. Foram consideradas as estratégias de divulgação e consolidação do espiritismo no Brasil no meio da cultura letrada, a qual se identificava com a elite intelectual do século XIX. O estudo privilegiou os confrontos que se desenvolveram no âmbito nacional, os quais envolviam grupos distintos, formados por conservadores, liberais, católicos e progressistas que, frequentemente, utilizaram a imprensa como instrumento de disseminação de suas ideias.

Nas páginas da imprensa podem ser lidas as noções formativas, com conteúdos que apresentam o tipo de homem necessário para o desenvolvimento político e econômico da nação. Assim, para a História da Educação, a imprensa pode ser vista como meio de instrução voltado para os interesses daqueles que a detêm. De acordo com José Carlos Souza de Araújo, a conexão entre «Imprensa e instrução estabelecem (...) fortes elos, sustentando sempre a primazia da imprensa em contribuir para o progresso, inclusive no campo da educação»<sup>13</sup>.

Araújo<sup>14</sup> afirma que as pesquisas que versam sobre a imprensa do século XIX permitem descortinar particularidades de uma cultura letrada, a qual utilizou do campo educacional para manter e disseminar os ideais de ilustração e de outros aspectos que perfazem a História da Educação Brasileira, como a ideia de progresso por meio da instrução popular. Assim, compreende-se que a imprensa auxiliava com uma educação informal visando a instrução popular. De acordo com o autor:

«A imprensa contribui para a educação do homem. Sua credibilidade advém da legitimidade que busca imprimir na direção ‘do progresso e da prosperidade’, categorias essas que refletem os ideais de ilustração que vigiam na sociedade brasileira de então, desde as últimas décadas do século XIX. Ressalte-se também a significação que a imprensa possui em vista da promoção que faz da instrução popular»<sup>15</sup>.

Considerando que a imprensa sustenta elos com a educação, o presente trabalho contribui com a História da Educação, ao focar no modelo pedagógico disseminado em periódicos espíritas contemplando as discussões entre os intelectuais do período. Como ressalta Daniel Simões Valle:

«O repertório oferecido pelo espiritismo foi utilizado por eles [a elite intelectual do século XIX] para refletir e compreender os problemas políticos, econômicos e sociais do Brasil no final do século XIX. Através da imprensa espírita, esses intelectuais continuaram se manifestando em relação aos temas palpitantes do período: o Estabelecimento de Estado Laico; Medidas visando o desenvolvimento econômico; a substituição do trabalho escravo pela mão-de-obra livre e assalariada, entre outros»<sup>16</sup>.

O estudo das informações da imprensa periódica espírita favorece a adentrar nas concepções contemporâneas do período, justificando o interesse

em uma análise dos acontecimentos através do registro impresso, feito por homens que vivenciaram aquele contexto.

«O interesse em se estudar periódicos para a realização de análises históricas reside na possibilidade da leitura de manifestações contemporâneas aos acontecimentos. Desta maneira, realizamos uma aproximação do momento de estudo não pela fala de historiadores da educação, mas pelos discursos emitidos na época. Em lugar do grande quadro explicativo da História, da grande síntese que para ser efetuada desconhece detalhes e matizes, lidamos com a pluralidade: as diversas falas colorem a compreensão do período e indicam lutas diferenciadas, muitas vezes irrecuperáveis no discurso homogêneo do historiador de grandes quadros, fazendo-nos recuperar vieses que ficaram perdidos nas análises historiográficas posteriores»<sup>17</sup>.

A imprensa se revela como palco de posições político-partidárias, assumindo as argumentações expressas nas ideologias que se firmaram historicamente, buscando imprimir um viés formativo que nem sempre é reconhecido como intencional. Contudo, os interesses no qual se vinculam a imprensa – neste caso, a jornalística – denotam as elaborações que não se afiliavam com a participação popular, mas pela predominância dos interesses de um grupo, que postulava um novo modelo de entendimento dos princípios religiosos, que divergiam aos do tradicionalismo católico.

Por outro lado, pode-se afirmar que a imprensa periódica espírita contribui para contar e recontar a história, trazendo à tona modelos que se constituem como um recurso valioso para o campo da História da Educação, uma vez que veicula em suas páginas os discursos pedagógicos.

A relevância da imprensa para a educação se respalda no fato da mesma ser uma fonte de informação que se constituía como meio de veiculação de críticas e propostas. Não meramente, vincula-se com elite intelectual, capaz de forjar ideias em diversos espaços. Certamente, no período estudado, o século XIX, a popularização da mesma já havia se condicionado, com primazia, em transmitir os ideais republicanos através do pensamento dos redatores, os quais se destacavam dentro de grupos políticos e intelectuais de grande representatividade.

Para cortejar um período singular da História do Brasil - a transição entre o Império e a República – o presente trabalho elegeu a imprensa a qual, quando utilizada como fonte de pesquisa, pode responder questões essenciais. Exemplarmente, pode ser evidenciado o modelo educativo informal válido para forjar concepções que foram ao encontro dos interesses da nação que se pretendia erguer.

A partir de fontes escritas, mais precisamente da imprensa periódica espírita podemos traçar uma metodologia que se divide em dois eixos: o primeiro que contempla a historicidade da imprensa e suas possibilidades de análise; e um segundo, que respalda as análises sobre os princípios espíritas e sua disseminação por meio da palavra escrita, visando a formação de elites.

O estudo da imprensa espírita permite a investigação histórica com base na análise literária dentro de uma perspectiva educacional Assim, o uso da imprensa enquanto fonte histórica é justificada, favorecendo o estudo de vários temas, uma vez que ela pode ser tanto fonte como objeto de estudo. Nesse sentido, Morel e Barros afirmam que:

«Nas últimas décadas o campo da pesquisa histórica tem passado por remodelações que apontam para crescente pluralidade de abordagens e temas. Neste movimento a imprensa tem sido tomada como fonte e também como objeto de estudos. Como fonte documental, integra-se a outros materiais que dão suporte a pesquisas e reflexões em áreas diferentes; como objeto, transforma-se ela mesma no foco dos trabalhos. Sendo assim, partindo da imprensa periódica espírita a proposta de pesquisa seguirá abordagens metodológicas que vislumbrem, na palavra publicada em jornais e revistas, o modo para se chegar a determinado contexto»<sup>18</sup>.

Sendo assim, partindo da imprensa periódica espírita, podemos inferir que os impressos espíritas oitocentistas, complementam abordagens metodológicas que vislumbrem na palavra publicada o modo para se chegar a um determinado contexto. Nesse trabalho, citamos o exemplo da formação da elite intelectual com inclinação a um novo modelo científico-religioso: o espiritismo.

Enfim, percebe-se que a contribuição de homens com notável participação social e política, seja na função de editores ou como colaboradores pode ser lida nas páginas de jornal e revistas. Ressalta-se que os periódicos facilitaram a entrada das idéias da elite letrada entre os demais homens da nação, posteriormente, a divulgação daqueles ideais se tornou mais abrangente, alcançando outras classes sociais.

## Notas:

<sup>1</sup> ARRIBAS, C. G. *Afinal, Espiritismo é religião?* São Paulo: Alameda, 2010. p. 71.

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> INÁCIO, M. S. «Educação e política em minas gerais: o caso das sociedades políticas, literárias e filantrópicas 1831/1840». (2009). p. 56

<sup>4</sup> *O Eco d'Além Túmulo: monitor d'ó Spiritismo no Brazil* (1869-1871) é considerado o primeiro jornal espírita brasileiro, O jornal tinha tiragem bimestral e impresso em Salvador, Bahia. Vincula-se a um importante intelectual da elite baiana.

<sup>5</sup> DAMAZIO, S. F. *Da elite ao povo: advento e expansão do espiritismo no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1994. p. 35.

<sup>6</sup> GIUMBELLI, E. *O cuidado dos Mortos: uma história da condenação e legitimação do espiritismo*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1997. p. 25.

<sup>7</sup> SILVA, F. L. *Espiritismo: história e poder (1938-1949)*. Londrina: Eduel, 2005. p. 18.

<sup>8</sup> FERNANDES, M. O. *Vozes do céu: os primeiros momentos do impresso kardecista no Brasil*. São Paulo: Mandacaru, 2003.

<sup>9</sup> WANTUIL, Z. (Org). *Grandes espíritos do Brasil*. Rio de Janeiro: FEB,1990. p. 563.

<sup>10</sup> Idem.

<sup>11</sup> *O Reformador*: Periódico fundado em 1883 por Augusto Elias da Silva. Periódico ainda em circulação, sendo um dos principais veículos de comunicação da FEB – Federação Espírita Brasileira na atualidade. Nos anos iniciais, o periódico ganhou notabilidade na sociedade carioca, sendo que expressava as idéias dos letrados que se afiliavam a doutrina espírita.

<sup>12</sup> *Revista da Sociedade Acadêmica Deus, Cristo e Caridade*: a revista tinha tiragem mensal e circulava na cidade do Rio de Janeiro. Ela é significativa para o estudo da imprensa espírita no que tange as questões sobre o embate entre ciência e religião. O debate supracitado fez com que o título do periódico assumisse um viés mais voltado para as questões seculares que propriamente às religiosas. O periódico que começou a circular no ano de 1881 informa em sua epígrafe que: «A Missão Espírita é estabelecer a fraternidade e a paz universal e ensinar a humanidade a grande lei do progresso: Caridade e Amor».

<sup>13</sup> ARAÚJO, J. C. S. «A imprensa, co-participe da educação do homem». *Cadernos de História da Educação*. (v.1. n. 1 - jan./dez. 2002). p. 60.

<sup>14</sup> Idem.

<sup>15</sup> ARAÚJO, J. C. S. «A imprensa, co-participe da educação do homem». *Cadernos de História da Educação*. (v.1- no. 1 - jan./dez. 2002). p. 60.

<sup>16</sup> VALLE, D. S. *Intelectuais, espíritas e abolição da escravidão: os projetos de reforma na imprensa espírita (1867-1888)*. Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2010.

<sup>17</sup> VIDAL, D. G; CAMARGO, M. J. G. «A imprensa periódica especializada e a pesquisa história: estudos sobre o Boletim de Educação Pública e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos». *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. (v. 73, nº 175, set./dez, 1992). p. 408.

<sup>18</sup> MOREL, M.; BARROS, M. M. *Palavra, imagem e poder: o surgimento da imprensa no Brasil do Século XIX*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.





# A HISTORIOGRAFIA DA FUNDAÇÃO DA FACULDADE DE MEDICINA DE SERGIPE: O QUE DIZ AS FONTES

**Patrícia de Sousa Nunes Silva**

e-mail: patriciasnasilva@hotmail.com

**Raylane Andreza Dias Navarro Barreto**

e-mail: raylane\_navarro@unit.br

(Universidade Tiradentes. Brasil)

## Introdução

Sob os auspícios da História Cultural, os historiadores da educação vêm ampliando seus olhares para a exploração de novas fontes a fim de fornecer um caminho seguro para incursionarem seu território e aventurar-se no desvelamento de sua história. Considerada uma linha metodológica, apresenta características como a valorização da relação da história com outras ciências sociais; abrangência de todos os aspectos da vida social e humana, a exemplo das mentalidades coletivas, da morte, da infância, da mulher, do corpo, dos gestos, etc.; ampliação da noção de fonte para além dos documentos oficiais; questionamento do conteúdo dos documentos, uma vez que são produtos do homem suscetíveis aos entraves e aos interesses da memória. No entanto, é através das interrogações feitas às fontes que podemos interpretar e reler o passado para compreender o presente. Levando-se em consideração, portanto, esses aspectos, Burke (1992)<sup>1</sup> afirma que «(...) o que era agora considerado uma coisa imutável é agora encarado como uma ‘construção cultural’, sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço. (...) A base filosófica da nova história é a ideia de que a realidade é social ou culturalmente construída» (BURKE, 1992, p.11).

Em Sergipe, a partir da década de 1990, mais precisamente com a criação do mestrado em educação da Universidade Federal de Sergipe, um número significativo de pesquisadores e historiadores sergipanos despertaram maior interesse e mobilização na produção de estudos da História da Educação em Sergipe. No rol dos objetos de pesquisa encontram-se os intelectuais da educação, impressos católicos e protestantes, a formação de professores, de disciplinas escolares, livros didáticos, formação de uma elite

intelectual, organização escolar, políticas educacionais, Estado e Educação, educação e sociedade bem como instituições educativas.

Neste sentido, o presente artigo se propôs a compreender a memória histórica da Faculdade de Medicina de Sergipe desde sua fundação até a sua implantação, através da análise e interpretação de sua massa documental. Para tanto, recorreremos a fontes tais como: livros, revistas, jornais, regulamentos, fotos, cartas, ofícios, dentre outros documentos depositadas em instituições como as bibliotecas da Universidade Tiradentes e da Universidade Federal de Sergipe, da Biblioteca Pública Epifânio Dória e do Instituto Tobias Barreto de Educação e Cultura, do Arquivo Geral da universidade Federal de Sergipe, onde foi encontrada grande parte da documentação referente à fundação e funcionamento da Faculdade de Medicina de Sergipe.

Com o objetivo de desvelar sua história recorreremos à pesquisa bibliográfica, aos pressupostos da História Cultural, ao conceito de intelectuais do francês Jean François Sirinelli (1996)<sup>2</sup> e ao conceito de instituição educativa de Magalhães (2004)<sup>3</sup>. Esses conceitos estão presentes em estudos da História Cultural, os quais vêm dando subsídios aos trabalhos em história da educação brasileira, inclusive aos estudos históricos em Sergipe. Assim sendo, quanto ao fundador da Faculdade de Medicina, o considero como intelectual na acepção do francês Jean François Sirinelli que remete o termo a uma questão de qualidade humana, existindo um caráter polimorfo e polifônico, ou seja, de compreensão e de extensão da noção, que podem recair em dois significados do intelectual, uma ampla e sociocultural, englobando os criadores e os mediadores culturais e a outra mais estreita, baseada na noção de engajamento (SIRINELLI, 1996). Portanto, para Sirinelli (1997)<sup>4</sup>, a noção de intelectual criador e mediador recaem em uma definição empírica de um homem de cultura, enquanto «(...) à primeira categoria pertencem os que participam na criação artística e literária ou no progresso do saber, na segunda juntam-se os que contribuem para difundir e vulgarizar os conhecimentos dessa criação e desse saber». (SIRINELLI, 1997, p.261).

Em relação ao segundo conceito abordado nesta pesquisa, qual seja a de instituição educativa, buscarei a identidade cultural e educacional da Faculdade de Medicina de Sergipe, pois, segundo Magalhães (2004, p. 147) «(...) a história de uma instituição educativa traduz-se na construção de uma identidade cultural e educacional, que resulta da articulação do itinerário histórico com o modelo educacional». Assim, no que diz respeito aos espaços sociais destinados aos processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, as instituições, Magalhães revela que:

«A história de uma instituição educativa inicia-se pela reinterpretação dos históricos anteriores, das memórias e do arquivo, como fundamento de uma identidade histórica. Esta identidade implica ainda, para além da internalidade, a inscrição num quadro sociocultural e educacional mais amplo, constituído pela rede de instituições congêneres e pelo sistema educativo» (MAGALHÃES, 2004, p. 147).

Assim, para compreender a identidade histórica da Faculdade de Medicina de Sergipe que fora formada em um contexto sociocultural e educacional específico, faz-se necessário que compreendamos seus «historiais anteriores», afim de que consigamos chegar o mais próximo possível de sua criação. Isto porque apesar das fontes nos mostrarem que na década de 50, durante o governo de Dr. Arnaldo Garcez (1951-1955), houve uma tentativa de fundar uma Faculdade de Medicina, a historiografia mostra que, apenas em 1961, esta foi concretizada pelo médico, político e educador Antonio Garcia Filho e de outros colegas atuantes na saúde em Sergipe. A essa época, seu irmão, o bacharel em direito e promotor Luiz Garcia, ocupava o cargo de Governador do Estado.

Conceber a Faculdade de Medicina como uma instituição educativa, que pode ser reinterpretada a partir de suas memórias, é entendê-la como possuidora de uma identidade própria focada na formação de médicos, cujo objetivo era melhorar o quadro educacional do Estado de Sergipe além de ampliar o atendimento médico na rede hospitalar. É relevante citar, ainda, que a fundação da Faculdade de Medicina de Sergipe propiciou a instalação da Universidade Federal de Sergipe.

Além da fundação da Faculdade de Medicina de Sergipe, Antonio Garcia Filho também esteve à frente de várias instituições no Estado vinculadas à área da medicina. Como exemplo, temos o Conselho Regional de Medicina; a atual UNIMED, a Sociedade de Anestesiologia do Estado de Sergipe (SAESE); fundou também, a época, o terceiro Centro de Reabilitação do país denominado de «Ninota Garcia». Ele também exerceu a função de professor em todas as cinco faculdades existentes no estado no período de 1948 a 1968, São elas: Faculdade de Química de Sergipe, Faculdade de Economia de Sergipe, Faculdade de Filosofia de Sergipe, Faculdade de Direito de Sergipe e Faculdade de Odontologia de Sergipe, além da Faculdade de Medicina de Sergipe, de onde foi nomeado o primeiro Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários.

## **O contexto histórico da educação superior em Sergipe**

### *Das faculdades isoladas à Universidade Federal de Sergipe*

Apesar de administrados por políticos de nível superior, Sergipe teve poucos governantes envolvidos com a questão da cultura e com os olhos lançados no futuro, visando formar quadros, apostando no investimento intelectual para atender as diversas funções requeridas por um Estado em vias de desenvolvimento. Sergipe, portanto, ganha o seu primeiro curso superior em 1913, quando foi fundado o Seminário Diocesano, que tinha, dentre outras incumbências, a de formar os seus alunos bacharéis em Ciências Eclesiásticas. Segundo Jackson da Silva Lima<sup>5</sup>: «Com a primeira turma de formandos em

humanidades, o Seminário Diocesano foi compelido a introduzir as chamadas Aulas Maiores, equivalentes ao curso superior (Ciências Eclesiásticas)» (LIMA, 1995, p.94). Ainda que o Seminário Diocesano em Aracaju assumisse tal papel, o Estado não concedia aos seus alunos outra oportunidade. O Curso de Ciências Eclesiásticas não supria a demanda do Estado. Mesmo porque Sergipe crescia e com ele suas necessidades, dentre elas a de profissionais que pudessem dar ao seu Estado um maior status. O que acontecia era que dezenas de rapazes sergipanos, de todos os pontos do Estado, tomavam aulas preparatórias no Atheneu Sergipense e iam fazer seus estudos na Faculdade de Direito do Recife e de Medicina, na Bahia, dentre outras. Retirando-se do Estado os possíveis propulsores do progresso.

Sergipe, portanto, conviveu muito tempo com a carência de escolas que pudessem atender aos interesses de sua população, até porque, o Estado estava crescendo e com ele sua economia. Com o processo de industrialização em ascensão e a falta de profissionais para atender a demanda de mercado, principalmente para ocupar os cargos de administradores, de contadores, de técnicos agrícolas, de bacharéis, de médicos e de professores, é que Sergipe em 1943 cria o curso de Administração e finanças com propósito de formar administradores para gerenciar as finanças do Estado e da iniciativa privada e assim suprir com a mais importante das carências de um Estado em desenvolvimento. Mais adiante, em 1947, foi criada a Faculdade de Ciências Econômicas de Sergipe visando prover a carência da mão-de-obra especializada e as limitações dos quadros técnicos para desenvolver e acompanhar as mudanças econômicas e sociais que o Estado vinha passando.

No entanto, ainda na década de quarenta, época de maior significação para a modernização industrial e avanços tecnológicos no Brasil decorrente da 2ª guerra mundial, o governador de Sergipe, José Rollemberg Leite, funda a Faculdade de Química de Sergipe objetivando formar profissionais capazes de promover e estimular o desenvolvimento industrial do Estado além de apoio aos empreendedores sergipanos na luta para enfrentar a competitividade dos outros estados que avançavam tecnologicamente e teriam que se industrializar também para concorrer ao mercado exportador. A autorização para instalação do Curso de Química Industrial foi concedida em 1949 e em 1950 estava funcionando a Escola de Química de Sergipe e dessa forma o Estado contava com mais uma necessidade suprida.

Em 1950 um grupo de intelectuais se reuniu para discutir acerca da necessidade de uma Faculdade de Direito alegando carência de bacharéis para a magistratura, para o Ministério Público e para a advocacia, além de quererem prover o Estado de bacharéis/intelectuais que iriam cooperar com o desenvolvimento Cultural de Sergipe. Providenciada toda a estrutura física e burocrática para o funcionamento da Faculdade de Direito, o próximo passo seria a autorização para seu funcionamento, que por sua vez, fora conseguido no dia 19 de janeiro de 1951, pelo decreto de n.º 29. 181, também, no governo de José Rollemberg Leite. Com isso a Faculdade de Direito de

Sergipe estava pronta para cumprir com seu papel social: levando o Direito e fazendo justiça a todos os sergipanos.

Após a segunda Guerra Mundial, em meio ao clima de efervescência cultural e tecnológica calcadas na modernidade, surge então, atendendo aos apelos da Igreja Católica e da comunidade sergipana, a Faculdade de Filosofia, que tinha como um dos principais objetivos a formação de professores. O funcionamento da Faculdade foi autorizado pelo Presidente da República, Getúlio Vargas, através do Decreto n.º 20.311 de 23 de fevereiro de 1951, sendo que, este decreto autorizava os cursos de Geografia e História, Letras Anglo-Germânicas, Pedagogia e Matemática que deveriam ser oferecidos pela Faculdade Católica de Filosofia.

Aproveitando a época de investimento institucional e valorização intelectual, surge a necessidade de implantação do curso de Serviço Social. Embora a faculdade fosse de iniciativa da Igreja, o Estado, mais uma vez, só que agora, na pessoa do governador Arnaldo Rollemberg Garcez viabilizou sua implantação doando-lhe um prédio. Nascimento e Galgane<sup>6</sup> deixam clara a importância do curso de Serviço Social para o Estado, já que Sergipe apresentava, aquela época:

«(...) um pluripartidarismo e a disputa pelo poder; e do ponto de vista social, o desemprego, a migração do campo para a cidade, o processo acelerado de urbanização, a elevação do custo de vida, a desigualdade social formavam as principais questões sociais presentes no cenário de Aracaju àquela época. A intervenção na área social estava sob a responsabilidade de instituições vinculadas ao Estado, à Igreja e à iniciativa privada» (NASCIMENTO E GALGANE, 1999, p.32).

Assim sendo, a implantação desse curso levou mais segurança a comunidade sergipana que acreditava na atuação desses profissionais para a solução, mesmo que em longo prazo, dos problemas sociais apontados pelos autores supramencionados. A Escola foi reconhecida pelo Governo Federal mediante Decreto n.º 38.413 de 26 de dezembro de 1955 e o reconhecimento do curso pelo MEC ocorreu dia 05 de janeiro de 1956 pelo Decreto Lei n.º 3.413.

Por fim, completando o quadro das faculdades isoladas que compunham o ensino superior em Sergipe, fora criada e implantada a Faculdade de Medicina. A ideia surgiu em uma das reuniões ocorridas no Centro de Estudos do Hospital de Cirurgia. No dia 12 de junho de 1953 um grupo de médicos resolveu fundar a entidade Sociedade Civil Faculdade de Medicina de Sergipe<sup>7</sup> a fim de arrecadar fundos para a fundação da Faculdade. O movimento contou com o apoio do Governador Luiz Garcia que criou a Secretaria de Educação, Cultura e Saúde e nomeou seu irmão, Dr. Antonio Garcia Filho, que ficou a frente da fundação e a dirigiu até a sua incorporação pela Universidade Federal de Sergipe. Em 1960 a Comissão de Ensino Superior solicitou ao MEC, através do Parecer N.º 679<sup>8</sup>, autorização para o devido funcionamento da Faculdade que, fundada em 1961, obteve seu reconhecimento apenas em setembro de 1966 através do Decreto n.º 59.226, ano de formatura da primeira turma da faculdade.

*A Fundação da Faculdade de Medicina de Sergipe*

Apesar do século XX ser caracterizado uma época de modernização, progresso e civilização no Brasil, em que a população passa a mudar seus hábitos, costumes e comportamentos, Sergipe passava por uma crise na área da saúde pública. Entre 1902 e 1927, milhares de sergipanos morreram em virtude de moléstias como a varíola, as epidemias de febre amarela, malária, peste bubônica além de febres intestinais. Assim, através dos trabalhos dos Inspectores de Saúde, que apontaram como determinante das várias afecções mórbidas «(...) a má qualidade da água potável; a precariedade da alimentação; as emanções miasmáticas dos poços, charcos e alagadiços; e os eflúvios deletérios dos corpos em putrefação», conforme apontado por Santana<sup>9</sup> (1997, p.68), o governo adotou algumas medidas na tentativa de melhorar o quadro como, por exemplo, a realização de várias obras de saneamento na capital, drenando valas, aterrando pântanos e quintais alagados, tratando das fontes, poços e cisternas, dentre outras (SANTANA, 1997).

A melhoria na área da saúde em Sergipe começou a evoluir com a fundação do Hospital de Cirurgia, inaugurado em maio de 1926, caracterizado como um complexo hospitalar de grande repercussão e importância social. Tal Hospital passou a ser considerado um local de reunião pelos médicos para debates e discussões buscando o avanço do conhecimento científico e tecnológico na área da saúde, além disso, com suas modernas instalações e métodos foi possível realizar operações cirúrgicas mais delicadas. Vale ressaltar que, em virtude de sua infraestrutura, foi criado dentro de suas instalações a Escola de Auxiliar de Enfermagem, o curso de odontologia e a futura Faculdade de Medicina.

Assim sendo, final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, os brasileiros que almejassem cursar medicina teriam de se deslocar para a Faculdade de Medicina da Bahia e a do Rio de Janeiro. O Brasil dependia apenas dessas duas Faculdades para formar os médicos sergipanos. A economia de Sergipe, portanto, estava calcada na indústria da cana-de-açúcar e na pecuária. Com o intuito de conquistar status socioeconômico, os filhos dos senhores de engenhos começaram a migrar para estas duas cidades além do Recife, para cursar Medicina ou Direito. Naquela época, havia poucos médicos em Sergipe exercendo a função, fato explicado pela dificuldade em cursar a faculdade, pela forma de pagamento da prestação de seus serviços à comunidade, a falta de clínicas particulares e as dificuldades da classe médica em sustentar sua família com os proventos recebidos. (SILVA, 2006)<sup>10</sup>.

A ideia de uma Faculdade de Medicina em Sergipe aflora em 1951 pelo Dr. João Batista Perez Garcia Moreno e o Dr. Benjamin Carvalho, período em que Dr. Rollemberg Garcez (1951-1955) ocupava o cargo de governador do Estado. Logo, despertou olhares da classe médica sergipana para essa necessidade, mas o projeto não saiu do papel. Na perseverança da realização da Faculdade e com o intuito de viabilizar o projeto, alguns médicos fundam,

em 1954, a Sociedade Civil Faculdade Medicina de Sergipe, uma entidade governamental sem fins lucrativos, estando o Dr. Augusto Leite a frente da presidência (SILVA, 2006).

Segundo Conde Garcia (2008), o objetivo da classe médica em fundar essa entidade governamental era instalar e manter uma escola de Medicina em Sergipe. No entanto, apesar da idéia ter sido bem aceita pela população, o projeto ficou apenas na fase de aprovação e registro dos Estatutos da referida Fundação, mesmo com a sensibilização do governador Arnaldo Garcez que colocou o Estado à disposição da Sociedade Civil<sup>11</sup>. No entanto, segundo Ednaldo Garces<sup>12</sup> (2011, p.14), «(...) a coisa não prosperou, talvez em função de disputas acirradas entre os dois maiores partidos políticos de então, a UDN, de oposição e o PSD, da situação».

Somente na eleição seguinte de 1959, quando a coligação PSD/PR é novamente derrotada, elegendo-se para o governo de Sergipe o Dr. Luiz Garcia (1959-1962) do partido UDN, que a Faculdade de Medicina deixa de ser uma idéia e passa a ser uma realidade. O então Governo de Sergipe criou a Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Saúde e convidou ser irmão, Antonio Garcia Filho, a assumir o cargo. Foi com o apoio de Antonio Garcia que a Faculdade se tornou uma realidade (Conde Garcia, 2008)<sup>13</sup>. A indicação de seu nome para ocupar a secretaria não agradou a muitos, pois, conforme afirma Ednaldo Garces (2011), «A princípio, Antonio Garcia Filho ficou à margem do governo, pois a indicação de seu nome sempre esbarrava nas restrições impostas por lideranças da UDN, por sua história socialista» (GARCES, 2011, p. 14).

Quando Antonio Garcia chegou ao cargo de Secretário, o Estado de Sergipe contava com cinco Instituições superiores: a Faculdade de Química e a Faculdade de Ciências Econômicas e Contábeis, ambas mantidas pelo Estado de Sergipe; a Faculdade de Filosofia e Letras e a Faculdade de Serviço Social, ambas privadas mantidas pela Igreja Católica, e a Faculdade de Direito mantida pelo Governo Federal.

No entanto, o Secretário de Estado da Educação, Cultura e Saúde percebeu que faltava uma sexta escola superior para que Sergipe pleiteasse uma Universidade. No entanto, conforme afirma seu filho Conde Garcia, «Médico devotado, clínico e anesthesiologista de renome, logo tomou como prioridade para a sua gestão (...), a criação da Faculdade de Medicina de Sergipe. Para isso dispunha de talento, vontade e força política» (Conde Garcia, 2008, p.35). Neste período, Antonio Garcia também era Presidente da Sociedade Médica de Sergipe, que muito facilitou e contribuiu para agilizar o processo da fundação da Faculdade. O fato de o Dr. Benjamin Carvalho, amigo de Antonio Garcia e do Governador, ter sido presidente da Sociedade Civil Mantenedora da Faculdade de Medicina e «(...) por sua habilidade em tratar problemas e por sua maneira polida e culta» também contribuiu muito para agilizar este processo (CONDE GARCIA, 2008, p. 36).



Apesar das dificuldades, o Secretário de Estado da Educação, Cultura e Saúde entendeu que aquele era o momento ideal para a realização do suntuoso projeto, justamente pelo fato do apoio decisivo do Governo do Estado, seu irmão Luiz Garcia, e os demais colegas e facilitadores a exemplo dos médicos Benjamin Carvalho, Lourival Bomfim, Walter Cardoso e Lauro Porto.

Mais um passo foi dado. Com a preocupação de preparar e mobilizar a sociedade para a Faculdade de Medicina, Antonio Garcia criou, com o apoio do Núcleo Estudantil Pró-Universidade de Sergipe (NEPUS), o primeiro curso preparatório para vestibular do Estado e assim o denominou de Curso Pré-Vestibular «Dr. Oscar Nascimento». Atuou como um dos professores, lecionando a disciplina de Química e ainda conseguiu a visita de um emissário do Ministério da Educação a então referida Instituição. Conde Garcia<sup>14</sup> enfatiza a importante atuação de seu pai para a fundação da Faculdade:

«(...) não se furtou em colaborar para preparar a juventude do seu Estado, a fim de que ela pudesse usufruir a Faculdade de Medicina que decidira criar. Como se não bastassem suas atribuições de gestor público e de médico com grande clientela, Antonio Garcia Filho ministrou aulas de Química no citado curso pré-vestibular. Aliou-se aos seus diletos amigos Lourival Bomfim e Hercílio Cruz, também conscientes da importância social e histórica do processo em que estavam envolvidos, e prepararam uma plêiade de jovens talentosos que depois vieram a se formar pela Faculdade de Medicina de Sergipe» (CONDE GARCIA, 2008, p.39).

Antonio Garcia Filho sugeriu ao governo do Estado a construção de um prédio próximo ao Instituto Parreiras Horta com o objetivo de sediar, com brevidade, mas provisoriamente, a faculdade de Medicina de Sergipe. O prédio contava com três salas para aulas teóricas e uma sala para o ensino da Anatomia. Além disso, Luiz Garcia colocou a disposição da Faculdade os laboratórios de Bioquímica e de Microbiologia do referido Instituto, bem como autorizou o uso das facilidades disponíveis na Escola de Química e no Centro de Saúde da Clínica Psiquiátrica Adauto Botelho. Depois de três anos de funcionamento da Faculdade nas dependências do Instituto Parreiras Horta, a Faculdade de Medicina migrou para o Hospital de Cirurgia, permanecendo ali por mais de vinte anos.

Vale ressaltar que a Faculdade de Medicina não usufruía gratuitamente das dependências deste hospital, sendo o governo do Estado responsável pelo pagamento do aluguel das áreas utilizadas, através das verbas destinadas para cobrir as despesas que o ensino exigia. E assim, através da atuação política do governador Luiz Garcia e do Secretário Antonio Garcia, a Faculdade deixa de ser um sonho e passa a ser uma realidade, tão almejada pelos sergipanos. Quanto à atuação de ambos os dirigentes políticos e a fundação da Faculdade, Garces (2011)<sup>15</sup>, afirma que: «(...) a Faculdade nasceu porque Antonio Garcia soube conquistar o apoio do seu irmão Governador Luiz Garcia. Soube transformar a quimera, o letárgico sonho, numa firme decisão de governo» (GARCES, 2011, p. 15).

Assim sendo, as fontes nos mostram que Antonio Garcia Filho tornou-se personagem principal na história da Faculdade de Medicina de Sergipe contribuindo com a educação e o desenvolvimento social do Estado. Ainda referente à fundação da referida Instituição educativa, Conde Garcia, seu filho, afirma que:

«(...) Antonio Garcia Filho foi além do sonho. Ele foi seu FUNDADOR, aquele que realmente concretizou a idéia de se ter uma escola desse porte. Por isso, merece ser reconhecido como tal. É verdade que contou com a ajuda de amigos e idealistas, mas se não foi ele o primeiro a pensar na faculdade, foi dele que brotou a atitude, o trabalho e a persistência para que a obra nascesse. ‘Deus quer, o homem sonha e a obra nasce, conforme Fernando Pessoa’» (CONDE GARCIA, 2008, p.46).

As dificuldades estavam só começando. O desafio agora era o ensino das ciências básicas na Faculdade e montar e preparar o quadro docente<sup>16</sup>. Assim, Antonio Garcia e seus colegas Lourival Bomfim e Volmer Bomfim fizeram cursos de preparação para professores em outras Universidades, a citar a Faculdade de Medicina da Bahia e nos Estados Unidos. Antonio Garcia preparou-se para lecionar a disciplina de Bioquímica enquanto Lourival Bomfim ficou com o ensino da biofísica e Volmer Bomfim com Farmacologia. Outros colegas aceitaram o desafio a fim de completar o quadro docente, enquanto outras disciplinas eram ministradas por professores convidados de outras Universidades, inclusive do exterior. A exemplo, podemos citar o professor Silvano Isquerto Laguna da Universidade de Valladolid, Espanha, que ministrou aulas de Anatomia Humana<sup>17</sup>.

Em 21 de janeiro de 1960 foi eleita a primeira Diretoria da Faculdade<sup>18</sup>, sendo Dr. Antonio Garcia Filho nomeado ao cargo como o primeiro Diretor da Instituição; Dr. Osvaldo da Cruz Leite, Dr. João Conrado Guerra e Dr. Antero Pales Carozo ocuparam o cargo de Conselho Técnico; os Secretários Alberto Santos Bragança de Azevedo, logo substituído por Bento Alvino Carvalho; os Auxiliares Jairo Fontes Sampaio e José Moreira Alves e o Bibliotecário Eduardo Antonio Conde Garcia.

Finalmente, em 1961, na pessoa do Presidente da República Juscelino Kubitschek, através do Decreto Nº 49.864 de 11 de janeiro, foi autorizado o pleno funcionamento<sup>19</sup> da Faculdade de Medicina de Sergipe, com sua publicação no Diário Oficial da União em 12 de janeiro do mesmo ano. Ressaltando, portanto, a importância dessa Instituição, Conde Garcia encerra sua obra recitando um texto, fruto de um ofício-circular em fevereiro de 1968, encaminhado por Antonio Garcia Filho ao Presidente da Fundação do Ensino Médico ao final dos seus oito anos de mandato como Diretor da Faculdade de Medicina de Sergipe em que: «A vitória é dupla: A Faculdade de Medicina de Sergipe como realidade irreversível e, por causa dela, a instalação da Universidade Federal de Sergipe» (CONDE GARCIA, 2008, p.113)<sup>20</sup>.

Nesse mesmo sentido, Garces (2011)<sup>21</sup>, discorre acerca da importância da atuação desse intelectual sergipano quando afirma:

«Estava consolidado um sonho de longo tempo, e o Dr. Antonio Garcia Filho se tornou, por sua dedicação, esforço, liderança e pela sua privilegiada posição social e política na sociedade sergipana, a mais importante figura na criação da Faculdade de Medicina, removendo com grande esforço todos os obstáculos e realizando o grande sonho dos sergipanos» (GARCES, 2011, p. 15).

Antonio Garcia Filho também discorre, em seu livro «Um pensamento na praça», sobre a criação da Faculdade, o apoio que teve de seu irmão Luiz Garcia e de colegas, das dificuldades e injustiça que passou durante esse percurso. Dedicou um capítulo de sua obra à Faculdade de Medicina, onde relata:

«Em fins do ano de 1959, com a Sociedade Mantenedora sob a presidência do Dr. Benjamin Alves de Carvalho, transmiti ao ilustre médico o pensamento do Governador Luiz Garcia em apoiar e ajudar de maneira concreta e efetiva a criação da Faculdade de Medicina, criando inclusive a Secretaria de educação, Cultura e Saúde para, sem prejuízo das suas múltiplas funções, exercer todo o seu prestígio e trabalho nesse particular» (GARCIA FILHO, 1960, p.139)<sup>22</sup>.

Em setembro de 1966, ano de formatura da primeira turma, através do Decreto n.º 59.226, a Faculdade de Medicina de Sergipe obteve seu reconhecimento, transformando assim, mais que uma data, um símbolo para a comunidade sergipana.

## Conclusão

Diante da trajetória traçada da fundação e implantação da Faculdade de Medicina de Sergipe e a atuação de Antonio Garcia Filho na concretização desse projeto e sua participação no magistério e nas áreas política e social de Sergipe, podemos caracterizá-lo como um intelectual que, no bojo da História dos Intelectuais, na concepção de Sirinelli (1996)<sup>23</sup>, se remete ao estudo de um grupo social. É um campo aberto e autônomo, «(...) situado no cruzamento das histórias política, social e cultural» (p.232). É neste campo que Garcia Filho se insere, enquanto intelectual de poder e influenciador social, não hesitou em lançar esforços para contribuir com avanços nas áreas em que atuou, principalmente no campo da saúde.

Apesar de dificuldades operacionais e políticas da época, a Faculdade de Medicina de Sergipe foi uma obra que possibilitou, em 1968, a criação da Universidade Federal de Sergipe, pois o Estado contava apenas com cinco escolas de ensino superior que, por exigências legais, para que Sergipe pudesse pleitear a criação de uma Universidade seria necessário que a sexta escola de ensino superior fosse criada. Portanto, a Faculdade de Medicina de Sergipe desempenhou importante papel na educação do Estado, além de alcançar um dos principais objetivos almejados pelo grupo médico de Sergipe, a necessidade de formar médicos para atender a classe popular daquela época.

### Notas:

<sup>1</sup> BURKE, Peter. **A revolução francesa da historiografia: a Escola dos Annales (1929-1989)**. São Paulo: Ed. UNESP, 1992. 153p.

<sup>2</sup> SIRINELLI, Jean François. Os intelectuais. In: RÉMONO, René (Org.). **Por uma história Política**. Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ Fundação Getúlio Vargas, 1996. p.231-269.

<sup>3</sup> MAGALHÃES, Justino Pereira. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista/Editora Universitária São Francisco, 2004. 178p.

<sup>4</sup> SIRINELLI, Jean François. Elites Culturais. In: RIOUX, Jean Pierre. **Por uma história cultural**. Lisboa: Editora Estampa, 1997. p. 259-278

<sup>5</sup> LIMA, Jackson da Silva. «Os estudos filosóficos em Sergipe». Aracaju: Sociedade Editorial de Sergipe. Vol.7. 1995. p. 66-71.

<sup>6</sup> NASCIMENTO E GALGANI- **Histórica Política de Sergipe: (1942-1955)**. 3º vol. Aracaju: Sociedade Editorial de Sergipe, 1999. 163p.

<sup>7</sup> Relatório de Verificação Procedida na Faculdade de Medicina de Sergipe. Fonte: Arquivo Morto da Universidade Federal de Sergipe, Caixa 40, pacotilha 129.

<sup>8</sup> Autorização para funcionamento da Faculdade de Medicina de Sergipe. Parecer N° 679, de 12/11/1960. Fonte: Arquivo Morto da Universidade Federal de Sergipe, Ofícios recebidos, Caixa 01, pacotilha 01.

<sup>9</sup> SANTANA, Antônio Samarone de. **As febres do Aracaju: dos miasmas aos micróbios**. São Cristóvão, Universidade Federal de Sergipe, 1997. (Dissertação de Mestrado). 178p.

<sup>10</sup> SILVA, Henrique Batista. **História da Medicina em Sergipe**. Aracaju: Editoração Eletrônica Valfredo Avelino dos Santos, 2006. 79p.

<sup>11</sup> Através da Portaria N° 3, publicado no Diário Oficial do Estado, edição n. 11.876 de 15 de setembro de 1954, o Governador Arnaldo Rollemberg Garcez colocou a disposição da Sociedade Civil os laboratórios do Instituto Parreiras Horta, do Instituto de Tecnologia e Pesquisas, do departamento de Saúde Pública, do Colégio Estadual de Sergipe e do Serviço de Assistência a Psicopatas.

<sup>12</sup> GARCES, Ednaldo A. «A Faculdade de Medicina de Sergipe – Primeiros Passos». Revista Somese, N° 125, (Setembro a Dezembro de 2011), p.14-15.

<sup>13</sup> CONDE GARCIA, Eduardo Antonio. **Antonio Garcia Filho e a Faculdade de Medicina de Sergipe: criador e criatura**. Aracaju: SERCORE Artes Gráficas, 2008. 113p.

<sup>14</sup> CONDE GARCIA, Eduardo Antonio. **Antonio Garcia Filho e a Faculdade de Medicina de Sergipe: criador e criatura**. Aracaju: SERCORE Artes Gráficas, 2008. 113p.

<sup>15</sup> GARCES, Ednaldo A. «A Faculdade de Medicina de Sergipe – Primeiros Passos». Revista Somese, N° 125, (Setembro a Dezembro de 2011), p.14-15.

<sup>16</sup> Ata da sessão ordinária do Conselho Técnico Administrativo da Faculdade de Medicina de Sergipe. Fonte: Arquivo Morto da Universidade Federal de Sergipe, Caixa 40, pacotilha 129. (p.39).

<sup>17</sup> Ata de reunião da Congregação da Faculdade de Medicina de Sergipe realizada no dia 19/01/1962. Fonte: Arquivo Morto da Universidade Federal de Sergipe, Caixa 40, pacotilha 128.

<sup>18</sup> Ata do Conselho Técnico e Administrativo da Faculdade de Medicina de Sergipe realizada no dia 21/01/1960. Fonte: Arquivo Morto da Universidade Federal de Sergipe, Caixa 40, pacotilha 128.

<sup>19</sup> Ata da Sessão da Congregação da Faculdade de Medicina de Sergipe realizada no dia 1º de fevereiro de 1961, no Instituto Parreiras Horta. Fonte: Arquivo Morto da Universidade Federal de Sergipe, Caixa 40, pacotilha 129.

<sup>20</sup> CONDE GARCIA, Eduardo Antonio. **Antonio Garcia Filho e a Faculdade de Medicina de Sergipe: criador e criatura**. Aracaju: SERCORE Artes Gráficas, 2008. 113p.

<sup>21</sup> GARCES, Ednaldo A. «A Faculdade de Medicina de Sergipe – Primeiros Passos». Revista Somese, N° 125, (Setembro a Dezembro de 2011), p.14-15.

<sup>22</sup> GARCIA FILHO, Antonio. **Um pensamento na praça**. Aracaju: Fundação Augusto Franco, 1960. 192p.

<sup>23</sup> SIRINELLI, Jean François. Os intelectuais. In: RÉMONO, René (Org.). **Por uma história Política**. Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ Fundação Getúlio Vargas, 1996. p.231-269.



# CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA BRASILEIRA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (1876-2011)

**Thabatha A. Trevisan**

e-mail: t\_trevisan@ig.com.br

**Bárbara C. Pereira**

e-mail: barbaracortella@gmail.com

**Agnes I. D. Moraes**

e-mail: moraes.aid@gmail.com

(UNESP, Marília-SP, Brasil)

## Introdução

Apresentam-se, neste texto, alguns aspectos da produção acadêmico-científica brasileira *sobre* formação de professores, entre final do século XIX e a primeira década do século XXI. Optamos por esse tipo de produção porque representa de forma privilegiada o local onde são produzidas, as universidades, grandes responsáveis pela formação das elites dirigentes no Brasil desde o século XIX. No entanto, não desconsideramos a relevante contribuição, no que se refere a formação dessas elites, oferecida também por outras instituições, como por exemplo, as Academias Militares, as Escolas Normais, essas atuantes até pelo menos a segunda metade do século XX.

Com o objetivo de compreender o que vem sendo produzido nesse campo de conhecimento e, posteriormente, propor encaminhamentos, foram utilizados os resultados obtidos em dois projetos integrados de pesquisa «Ensino de Língua e Literatura no Brasil: repertório documental republicano»<sup>1</sup> e «Bibliografia Brasileira sobre História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil (2003-2011)»<sup>2</sup>. Ambos foram coordenados por Maria do Rosário Longo Mortatti, e desenvolvidos no âmbito do GPHELLB - Grupo de Pesquisa «História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil»<sup>3</sup>, em funcionamento desde 1994, na Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de Marília/São Paulo/Brasil.

O projeto «Ensino de Língua e Literatura no Brasil: repertório documental republicano» foi desenvolvido e concluído entre 1999 e 2003<sup>4</sup> e teve como objetivo organizar, sistematizar e divulgar um instrumento de pesquisa,

com caráter de repertório de fontes documentais relativas a cada uma das linhas de pesquisa do GPHELLB. Do desenvolvimento desse projeto, resultou, dentre outros, o documento *Ensino de língua e literatura no Brasil: repertório documental republicano*<sup>5</sup>, no qual se encontram relacionadas 2025 referências de diferentes tipos de textos, produzidos por brasileiros entre 1874 a 2002.

O projeto «Bibliografia Brasileira sobre História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil (2003-2011)»<sup>6</sup> foi desenvolvido e concluído entre 2009 e 2011, com o objetivo de dar continuidade e ampliar o projeto anterior, a fim, também, de atualizar, sistematizar e divulgar uma obra de referência, contendo especificamente bibliografia sobre história do ensino de língua e literatura no Brasil, no âmbito de cada uma das linhas de pesquisa do GPHELLB. Do desenvolvimento desse projeto, resultou, dentre outros, o documento *Bibliografia brasileira sobre história do ensino de língua e literatura no Brasil (2003-2011)*<sup>7</sup>, no qual se encontram reunidas 2044 referências de diferentes tipos de textos, produzidos por brasileiros entre 2003 e 2011.

Embora nos documentos resultantes do desenvolvimento desses dois projetos integrados de pesquisa estejam contidas referências sobre as cinco linhas de pesquisa do GPHELLB, apresentamos, de acordo com os objetivos deste texto, somente as referências relativas à linha «Formação de professores».

Mediante os procedimentos de localização, recuperação reunião, seleção e ordenação de referências de textos *sobre* história da formação de professores de língua e literatura (incluindo alfabetizadores), escritos por brasileiros e publicados entre as últimas décadas do século XIX até a primeira década do século XXI, foram elaborados, pela equipe executora do GPHELLB, dois instrumentos de pesquisa, para o qual foram consultados acervos físicos, bases de dados e catálogos *on-line* e *sites* da Internet. Todas as referências que constam desses instrumentos de pesquisa foram organizadas de acordo com as normas da *Associação Brasileira de Normas Técnicas* (ABNT-2000/NBR 6023).

Os dois documentos, obtidos como um dos resultados dos projetos, caracterizam-se como instrumentos de pesquisa já que se apresentam como

«(...) um conjunto de referências bibliográficas de documentos pertencentes a diversas instituições e acervos e, em consonância com os objetivos do projeto integrado de pesquisa, selecionados, tanto quantitativa quanto qualitativamente, nos moldes de uma «amostra intencional», de acordo tanto com sua vinculação quanto com sua representatividade relativamente a cada uma das cinco linhas de pesquisa (...).»<sup>8</sup>

A localização de documentos-fonte<sup>9</sup> e mesmo a elaboração de instrumentos de pesquisa é sempre uma atividade extremamente difícil em nosso país, considerando-se a conhecida falta de hábito de preservação da memória e de documentos e a precariedade dos acervos e instituições que abrigam tais documentos. Nesse sentido é que Catani<sup>10</sup>, aponta que a elaboração dos instrumentos de pesquisa é fundamental para a superação desses limites com que temos que lidar em nosso país.

Para Mortatti<sup>11</sup>, os instrumentos de pesquisa propiciam «(...) a ampliação dos sentidos, usos e funções dos documentos assim como das pesquisas de fundo histórico (...)»

Entre as possibilidades de «usos e funções», pensamos que as pesquisas que apresentam esse tipo de resultado contribuem para o conhecimento e organização do campo de conhecimento a que se referem e ainda possibilitam aos pesquisadores avaliar os problemas e avanços do campo de conhecimento em que atuam e propor a elaboração de novos projetos de pesquisa.

Somando-se as referências *sobre* formação de professores reunidas nos dois projetos tem-se um total de 306 referências bibliográficas sobre esse tema, como se pode observar no Quadro 1, organizado por tipo de texto e respectivas quantidades.

**Quadro 1 - Quantidade de referências bibliográficas *sobre* história da formação de professores, por tipo de texto**

TIPO DE TEXTO	QUANTIDADE
Livros	52
Capítulos de livros	33
Artigos em periódicos	76
Teses e Dissertações	145
<b>TOTAL</b>	<b>306</b>

Fonte: «*Ensino de língua e literatura no Brasil: repertório documental republicanos*»<sup>12</sup>; e «*Bibliografia brasileira sobre história do ensino de língua e literatura no Brasil: 2003-2011*»<sup>13</sup>.

Para a localização de referências dos diferentes tipos de textos (artigos, livros, capítulos de livros, teses e dissertações) e que podem ser considerados como representativos da produção acadêmico-científica brasileira *sobre* formação de professores foram utilizados alguns critérios descritos abaixo.

Inicialmente, buscou-se realizar consultas a acervos físicos; posteriormente foram feitas consultas em bases de dados e catálogos *on line* e em CD-ROM e em *sites* disponíveis na Internet.

As consultas foram feitas a partir da palavra-chave geral «formação de professores». Com esse termo, constatamos que a produção acadêmico-científica existente é bastante ampla, uma vez que abrange pesquisas sobre a formação de professores de todas as disciplinas escolares (história, geografia, ciências, matemática, língua portuguesa etc.) e em todos os níveis e modalidades de ensino (fundamental, médio, superior, formação continuada). Foi possível observar ainda que a produção acadêmico-científica relativa a esse tema é muito menor, quantitativamente, em relação a pesquisas com abordagens históricas (que eram as pesquisas que almejávamos localizar). Com-



preendemos que isso indica uma lacuna na produção acadêmico-científica brasileira *sobre* formação de professores e, portanto, um importante tema ainda a ser explorado.

Dada a vasta produção existente e de acordo com os objetivos do projeto BBHELLB, foi necessária a necessidade de refinar busca a partir de palavras-chaves específicas, tais como: «formação de professores para o ensino da leitura e escrita»; «formação de alfabetizadores»; «formação de professores para a alfabetização de jovens e adultos»; «formação de professores para o ensino da língua materna»; «formação de professores de língua portuguesa»; «formação de professores de literatura infantil»; «formação de professores de literatura juvenil».

Constatamos uma produção acadêmico-científica bastante profícua, no período entre 2003 e 2011; ainda assim, consideramos necessária a localização de documentos utilizando as mesmas palavras-chaves apresentadas anteriormente, mas com o termo «história»: «história da formação de professores para o ensino da leitura e escrita»; «história da formação de alfabetizadores»; «história da formação de professores para a alfabetização de jovens e adultos»; «história da formação de professores para o ensino da língua materna»; «história da formação de professores de língua portuguesa»; «história da formação de professores de literatura infantil»; «história da formação de professores de literatura juvenil».

Assim como ocorreu com os outros resultados descritos anteriormente, também pudemos observar uma lacuna nas pesquisas que tratam da formação de professores de leitura e escrita, que se apresenta com pouquíssimas iniciativas, mas não por isso sem importância. Ao contrário, esse é também outro aspecto que precisa ser explorado, que merece ser debatido e analisado pela comunidade acadêmico-científica.

### **Alguns aspectos da produção acadêmico-científica *sobre* formação de professores no Brasil**

Para proporcionar visão de conjunto e síntese das referências que consideramos para a elaboração deste texto, apresentamos, no Quadro 2, a produção acadêmico-científica brasileira *sobre* formação de professores, organizados em referências por tipo de texto, década de publicação e suas quantidades.

Observando-se o Quadro 2, chama a atenção o grande vazio existente na produção acadêmico-científica brasileira no século XIX e nas duas primeiras décadas do século XX. Foi possível localizar apenas uma publicação no século XIX e provavelmente ela nem possa ser considerada como produção acadêmico-científica nos moldes do que conhecemos hoje. Mas trata-se de uma publicação em que o autor aborda o estudo de questões relativas ao ensino normal primário e, portanto, relativo à formação de professores.

A referência completa da publicação é a seguinte: MACEDO, J. T. *Breves apontamentos para o estudo de questões relativas ao ensino normal primário*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1876.

**Quadro 2 - Referências bibliográficas sobre história da formação de professores, por tipo de texto e década de publicação**

<b>Tipo de texto</b>					
<b>Década de publicação</b>	<b>Livros</b>	<b>Capítulos de livros</b>	<b>Artigos em Periódicos</b>	<b>Teses e Dissertações</b>	<b>Total por década</b>
1870-1879	1	-	-	-	1
1880-1889	-	-	-	-	-
1890-1899	-	-	-	-	-
1900-1909	-	-	-	-	-
1910-1919	-	-	-	-	-
1920-1929	-	-	-	-	-
1930-1939	1	-	1	-	2
1940-1949	-	-	-	-	-
1950-1959	1	-	1	-	2
1960-1969	-	-	3	-	3
1970-1979	-	-	2	3	5
1980-1989	4	-	10	8	22
1990-1999	7	4	8	69	88
2000-2009	34	28	42	61	165
2010-2011	4	1	9	4	18
<b>Total por seção</b>	<b>52</b>	<b>33</b>	<b>76</b>	<b>145</b>	
<b>Total Geral</b>					<b>306</b>

Fonte: «*Ensino de língua e literatura no Brasil: repertório documental republicano*»<sup>14</sup>; e «*Bibliografia brasileira sobre história do ensino de língua e literatura no Brasil: 2003-2011*»<sup>15</sup>.

Porém, esse «vazio» pode ser explicado por alguns fatores. Nas últimas décadas do século XIX o Brasil era predominantemente formado por uma sociedade rural, apresentava-se com escassez de escolas, escassez de editoras e formação destinada apenas a uma elite dirigente.

Com a vinda da família Real ao Brasil em 1808, D. João VI adota uma série de medidas que provocaram uma reorganização no plano econômico, político, social e cultural do Brasil. Entre essas mudanças estão: a criação da Imprensa Régia; a instalação da Biblioteca Pública; a criação, mesmo que incipiente, das Escolas de Ensino Superiores, pois a Universidade só vai se formalizar por volta de 1915, segundo Nagle<sup>16</sup>. Como exemplo de Escolas de Ensino Superiores, têm-se: a Academia Real da Marinha (1808); a Academia Real Militar (1810); Academia Médico-Cirúrgica da Bahia (1808); Academia Médico-Cirúrgica do Rio de Janeiro (1809). A criação das escolas normais nas províncias do Rio de Janeiro e da Bahia datam da década de 1830, já em São Paulo, as primeiras escolas normais são da década de 1870<sup>17;18</sup>. Observa-se, portanto, que a preocupação com escolas para todos no Brasil é recente. Escola era um privilégio apenas da elite brasileira da época.

Destacamos também, baseadas em Hallewell<sup>19</sup>, que até 1855 na cidade de São Paulo havia três livrarias e três gráficas (que não eram editoras): «(...) ninguém fora do Rio imprimia um livro, a não ser por encomenda do autor». Em 1890, ainda era pequeno o interesse nessa capital pela produção de livros; no final do século XIX havia apenas oito livrarias, metade das existentes no Rio de Janeiro em 1820. Esses dados indicam que havia uma atividade editorial pouco desenvolvida no Brasil no século XIX.

Ainda segundo Hallewell, até 1920 a maior parte dos negócios de livros estava baseada na importação, principalmente de Portugal e da França. No começo da década de 1920, Hallewell<sup>20</sup> aponta que «(...) São Paulo presenciou muito mais do que o renascimento da indústria editorial brasileira»; firmava-se também como grande metrópole. Em síntese, as contribuições para o crescimento editorial surgiram, inicialmente, do movimento modernista que movimentou as livrarias e o mercado de editoras no estado de São Paulo, do mercado de livros didáticos, da influência da «Escola Nova» por meio dos seus reformadores e suas produções e traduções. Portanto, esses dois aspectos já oferecem condições para se pensar que características do próprio momento histórico justificam a, praticamente, ausência de publicações entre 1870 e 1929.

Por motivos como os apresentados acima, como se pode observar no Quadro 2, cinco décadas separam a primeira produção em livro *sobre* formação de professores, que foi possível localizar, até a década de 1930, momento em que localizamos o livro de Busch (1935) e depois na década de 1950 o livro de Moreira (1954). Na década de 1940 não foi possível localizar nenhuma publicação.

Os livros publicados nas décadas de 1930 e 1950 foram, respectivamente:

BUSCH, Reynaldo Kuntz. *O ensino normal em S. Paulo*. São Paulo: Liv. Record Editora, 1935.

MOREIRA, J. Roberto. *Escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul*. Rio de Janeiro: INEP, 1954.

A produção de livros e capítulos de livros *sobre* formação de professores se amplia a partir de 1980, e, no caso dos livros, foram localizados quatro nessa década, e no caso dos capítulos de livros a produção é crescente a partir de 1990, tendo sido localizados quatro.

Observando o conjunto das referências por décadas, nota-se que a década de 2000 apresenta um aumento significativo de publicações de livros (34), e o mesmo ocorre com os capítulos de livros (28) e os artigos em periódicos (42). A década de 2000 apresenta-se como o melhor momento da produção acadêmico-científica *sobre* formação de professores.

No que se refere às publicações de artigos em periódicos, as décadas de 1930 e 1950 apresentam uma publicação desse tipo de texto para cada uma das décadas, totalizando quatro publicações nas duas décadas.

Os artigos em periódicos publicados nessas décadas foram:

A FORMAÇÃO DO PROFESSORADO PRIMÁRIO. *Arquivo do Instituto de Educação*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 283-293, 1932.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 57, p. 42-51, jan./mar. 1955.

Apesar de termos localizado três artigos em periódicos na década de 1960 e dois na década de 1970, é na década de 1980 que as publicações desse tipo de texto mais que triplicam (10), e, contudo, na década de 1990, voltam a diminuir, totalizando somente oito publicações. A produção de artigos em periódicos aumenta consideravelmente nos anos 2000, em que foram localizadas 42 publicações. É importante ressaltar que selecionamos, para esse momento, os periódicos melhores classificados (avaliação A1 e B1) no Qualis<sup>21</sup> da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mas o fato de poucas revistas possuírem versões *on line* pode ser considerado como um fator limitante nesse caso.

Observando-se o conjunto da produção de artigos em periódicos, até o momento, destacamos a necessidade de estudos e pesquisas que tratem *sobre* história da formação de professores para o ensino da leitura e escrita. Citamos, a seguir, as duas autoras de artigos sobre esse tema que foi possível localizar:

MORTATTI, Maria do Rosário L. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 223, p. 467-476, 2008.

WERLE, Flávia O. Corrêa. Formação de professores para o ensino de primeiras letras na zona rural. Brasil, final do século XIX. *História da Educação*, Pelotas: ASPHE, v. 12, n. 24, p. 121-154, jan./abr. 2008.

Em relação à produção de teses e dissertações, trata-se da seção do instrumento de pesquisa mencionado em que se encontra o maior número de referências. As primeiras defesas de teses e dissertações datam da década de 1970, pois foi na década de 1960 que foram institucionalizados os programas de pós-graduação no Brasil<sup>22</sup>.

Ressalta-se também o aumento significativo de defesas de teses e dissertações nas décadas de 1990 e 2000, pois nos últimos 40 anos os programas de pós-graduação em Educação (PPGEs) cresceram consideravelmente no Brasil<sup>23</sup>. Enquanto na década de 1980 houve 22 defesas de teses e dissertações, na década de 1990 ocorreram 88 e na década de 2000 foram 165.

Para facilitar a visualização e proporcionar síntese das referências que foram reunidas no instrumento de pesquisa relativas às teses e dissertações, destacamos, no Quadro 3, as regiões do Brasil em que essas teses e dissertações foram defendidas.

**Quadro 3 - Quantidade de referências de teses e dissertações sobre formação de professores, por região em que se localizam os PPGEs em que foram defendidas**

REGIÃO DO BRASIL	QUANTIDADE
Norte	2
Nordeste	16
Centro-Oeste	8
Sudeste	97
Sul	22
<b>Total</b>	<b>145</b>

Fonte: «*Ensino de língua e literatura no Brasil: repertório documental republicano*»<sup>24</sup>; e «*Bibliografia brasileira sobre história do ensino de língua e literatura no Brasil: 2003-2011*»<sup>25</sup>.

Em relação à localização dos PPGEs, segundo Bittar<sup>26</sup>, no Brasil, os programas de pós-graduação de algumas regiões são considerados «centros de excelência», concentram maior número de PPGEs e recebem mais investimentos para essa finalidade, enquanto outras regiões carecem de investimentos e, por isso, apresentam um número menor de PPGEs, além de não atrair novos pesquisadores.

Analisando dados da CAPES, Bittar<sup>27</sup> aponta que na região Sudeste concentra-se o maior número de PPGEs, de discentes e de docentes. Em ordem decrescente é seguida das regiões Sul, Nordeste, Centro-Oeste e Norte. O que se pode constatar a partir da análise do Quadro 3, ou seja, apenas a região Sudeste concentra mais que o dobro de todas as defesas de teses e dissertações realizadas nas demais regiões do país (97).

Esses dados parecem estar relacionados ao histórico papel da região Sudeste na economia e na história da formação de professores brasileira, pois essa região ocupa posição de destaque, haja vista os fatos já mencionados como, a localização da sede da Família Real; a criação das primeiras Escolas Normais, assim como seu importante papel na criação e fortalecimento do mercado editorial brasileiro.

### Algumas considerações

Reflexões preliminares sobre os instrumentos de pesquisa apresentados neste texto permitem constatar o aumento significativo das pesquisas históricas sobre a formação de professores no Brasil, na década de 2000. No entanto, constatamos algumas lacunas consideráveis na produção acadêmica *sobre* história da formação de professores para o ensino de língua e literatura no Brasil. Analisando-se o conjunto das referências, observa-se que a produção acadêmico-científica *sobre* história da formação de professores para o ensino de língua e literatura, especificamente, ainda é muito incipiente e necessita de estudos mais aprofundados do ponto de vista acadêmico-científico. A análise, mesmo que preliminar, desses instrumentos de pesquisa indicam um campo de conhecimento muito fértil e em expansão.

Observamos, por exemplo, o crescimento de pesquisas que apresentam em seu título o termo «profissão docente», a crescente preocupação com a formação de professores para a educação de jovens e adultos, além de outros.

Verifica-se ainda que do século XIX até o início do século XXI o panorama de produção acadêmico-científica brasileira sofreu alterações significativas, concentrando o maior número de produção na região Sudeste e tendo o maior número dessa produção nas décadas de 1990 e 2000.

Considerando que para Cortella<sup>28</sup>, qualidade e quantidade são imbricados, é válido questionar quais os impactos dessa histórica concentração da maioria da produção do conhecimento científico *sobre* história da formação de professores em determinadas regiões brasileiras. Há que se considerar que esse modelo concentrado em determinadas regiões, em certa medida, é decorrência também de certa concepção de universidade e de uma geo-política a produção de conhecimento científico e distribuição de recursos públicos para a pesquisa acadêmica.

Segundo Bloch<sup>29</sup> «A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado.» Portanto, o que aqui apresentamos relativamente à produção acadêmico-científica sobre história da formação de professores no Brasil e, mais especificamente, para o ensino de língua e literatura, pode contribuir para a compreensão de questões relacionadas ao tema e, assim, subsidiar debates e ações em torno de pesquisas acadêmico-científicas e de políticas públicas para a formação de professores.

## Notas:

<sup>1</sup> Desenvolvido com apoio e auxílio CNPq e auxílio FAPESP.

<sup>2</sup> Desenvolvido com auxílio CNPq (Edital Universal).

<sup>3</sup> O GPHELLB decorre do Programa de Pesquisa «História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil» (PPHELLB), e, desse grupo e desse programa de pesquisa resultou o Projeto Integrado de Pesquisa «História do ensino de Língua e Literatura no Brasil» (PIPHELLB), todos coordenados pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Rosário Longo Mortatti. O GPHELLB, o PPHELLB e o PIPHELLB estão organizados em torno de tema geral, método de investigação e objetivo geral, que são comuns a todas as pesquisas de seus integrantes. O tema geral — ensino de língua e literatura no Brasil — se subdivide em cinco linhas de pesquisa: «História da formação de professores»; «História da alfabetização»; «História do ensino de língua portuguesa»; «História do ensino de literatura»; e «História da literatura infantil e juvenil».

<sup>4</sup> Como membro do GPHELLB desde 2002, Thabatha Aline Trevisan participou da equipe executora desse projeto elaborando e normatizando as referências na linha Formação de professores desse projeto.

<sup>5</sup> MORTATTI, M. R. L. *Ensino de língua e literatura no Brasil: repertório documental republicano*. Marília, 2003 (Digitado).

<sup>6</sup> Como membros do GPHELLB, integramos a equipe executora desse projeto, atuando diretamente na localização, recuperação, reunião, seleção e ordenação de referências de textos relativos à linha Formação de Professores.

<sup>7</sup> MORTATTI, M. R. L. *Bibliografia brasileira sobre história do ensino de língua e literatura no Brasil: 2003-2011*. Marília, 2012 (Digitado).

<sup>8</sup> MORTATTI, M. R. L. *Ensino de língua e literatura no Brasil: repertório documental republicano*. Marília, 2003, p. 10. (Digitado)

<sup>9</sup> O termo documento está sendo utilizado aqui, do ponto de vista da história, como «(...) uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio.» (LE GOFF, 1994, p. 103).

<sup>10</sup> CATANI, D. B.; SOUZA, C. P. (Orgs.). *Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996): catálogo*. São Paulo: Plêiade, 1999.

<sup>11</sup> MORTATTI, M. R. L. *Ensino de língua e literatura no Brasil: repertório documental republicano*. Marília, 2003, p. 5. (Digitado)

<sup>12</sup> Op. cit.

<sup>13</sup> MORTATTI, M. R. L. *Bibliografia brasileira sobre história do ensino de língua e literatura no Brasil: 2003-2011*. Marília, 2012 (Digitado).

<sup>14</sup> MORTATTI, M. R. L. *Ensino de língua e literatura no Brasil: repertório documental republicano*. Marília, 2003(Digitado).

<sup>15</sup> MORTATTI, M. R. L. *Bibliografia brasileira sobre história do ensino de língua e literatura no Brasil: 2003-2011*. Marília, 2012 (Digitado).

<sup>16</sup> NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

<sup>17</sup> COSTA, E. V. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. São Paulo: Ciências Humanas. 2. ed. 1979.

<sup>18</sup> TANURI, L. *O ensino normal no Estado de São Paulo (1890-1930)*. São Paulo: FE/USP, 1979. (Série Estudos e Documentos v. 16).

<sup>19</sup> HALLEWELL, L. *O livro no Brasil: sua história*. Trad. Maria Villalobos, Lólio de Oliveira e Geraldo de Souza. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005. p. 301.

<sup>20</sup> Op. cit., p. 323.

<sup>21</sup> «Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da pro-

dução intelectual dos programas de pós-graduação.» Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis>. Acesso em: 20 fev. 2012.

<sup>22</sup> SANTOS, A. L. F.; AZEVEDO, J. M. L. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 42, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a10.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

<sup>23</sup> Op. cit.

<sup>24</sup> MORTATTI, M. R. L. *Ensino de língua e literatura no Brasil: repertório documental republicano*. Marília, 2003(Digitado).

<sup>25</sup> MORTATTI, M. R. L. *Bibliografia brasileira sobre história do ensino de língua e literatura no Brasil: 2003-2011*. Marília, 2012 (Digitado).

<sup>26</sup> BITTAR, M. Pós-Graduação em Educação no Brasil e as demandas para o V Plano Nacional de Pós-Graduação. *Revista Inter-Ação*, Goiás, v. 30, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/1290>> Acesso em: 12 fev. 2012.

<sup>27</sup> Op. cit.

<sup>28</sup> CORTELLA, M. S. Democracia, cidadania e participação. In: SEMINÁRIO DEMOCRACIA E SOBERANIA POPULAR (2001: Brasília). *Seminário democracia e soberania popular*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002. p. 13-42.

<sup>29</sup> BLOCH, M. *Introdução à história*. Trad. Maria Manuel e Rui Grácio. Lisboa: Europa-América, 1965. p. 42.





LA FORMACIÓN DE LOS GRUPOS DIRIGENTES EN SUS DIMENSIONES IDEOLÓGICA Y TÉCNICA HA SIDO UNA PREOCUPACIÓN CENTRAL DE IMPERIOS Y SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS, DE TODO TIPO DE SOCIEDADES. POR ELLO NACEN DE FORMA TAN TEMPRANA LAS UNIVERSIDADES Y OTROS CENTROS DE EDUCACIÓN SUPERIOR, EN EUROPA Y TAMBIÉN EN AMÉRICA, Y POR ELLO SE CONVIERTEN EN UNO DE LOS PRIMEROS ÁMBITOS DE INTERÉS POLÍTICO Y EDUCATIVO. LA EXPLICACIÓN HISTÓRICA DE ESTE PROCESO QUE CAMINA DESDE UN MODELO DE INSTITUCIÓN ELITISTA, A OTRO DE ESTILO DEMOCRÁTICO, CON LOS RASGOS PECULIARES QUE OFRECEN LAS SOCIEDADES IBEROAMERICANAS, ES EL CENTRO DE ESTUDIO DE ESTE LIBRO QUE LLEVA POR TÍTULO FORMACIÓN DE ÉLITES Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN IBEROAMÉRICA (SS. XVI-XXI).

SE TRATA DE OFRECER UN TIPO DE ANÁLISIS CENTRADO EN LOS ASPECTOS ORGANIZATIVOS, ESTATUTOS, FACULTADES, CENTROS DE INVESTIGACIÓN Y EN LOS FINES DE LAS UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Y DE DAR CABIDA TAMBIÉN A LOS AGENTES (PROFESORES, ESTUDIANTES Y OTROS ELEMENTOS PERSONALES), AL COMPLEJO ANÁLISIS DEL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN TODAS SUS DIVERSIFICACIONES, A LAS FORMAS DE ENSEÑAR Y APRENDER, A LA PRESENCIA E INFLUENCIA EN LA SOCIEDAD DE REFERENCIA DONDE SE INSERTA, A LAS INSTITUCIONES Y OFERTAS COMPLEMENTARIAS DE SERVICIO A LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA, Y TANTOS OTROS ELEMENTOS.

SIN EMBARGO, LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA FORMACIÓN DE LAS ÉLITES DE NINGUNA FORMA QUEDA RESTRINGIDA A LAS UNIVERSIDADES. DURANTE VARIOS SIGLOS HAN EXISTIDO, O SE MANTIENEN VIGENTES Y EN ACTIVO, MUY DIFERENTES ESTABLECIMIENTOS DOCENTES Y EDUCATIVOS QUE HAN PERMANECIDO (O LO ESTÁN AÚN) FUERA DE LA UNIVERSIDAD COMO TAL, PERO QUE HAN DESEMPEÑADO (O CONTINÚAN HACIÉNDOLO) UNA FUNCIÓN FORMATIVA Y EDUCADORA RESPECTO A ÉLITES Y PROFESIONES DIRIGENTES EN NUESTRAS SOCIEDADES IBEROAMERICANAS.

EN SUMA, EL ESTUDIO HISTÓRICO DE LOS PROCESOS FORMATIVOS DE QUIENES HAN EJERCIDO O EJERCEN UNA FUNCIÓN DIRECTIVA EN LA SOCIEDAD, UBICADOS BAJO EL GENÉRICO DE GRUPOS Y ELITES DIRIGENTES, ES UNA INVITACIÓN A UNA LECTURA GENÉTICA Y CRÍTICA DE LAS RELACIONES DE PODER Y DE CONVIVENCIA DE NUESTRAS SOCIEDADES IBEROAMERICANAS DESDE EL SIGLO XVI HASTA EL PRESENTE, DE SU IMPACTO EN EL FOMENTO Y PROGRESO DE LOS PUEBLOS.