

**EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE VIDA  
E TRABALHO NA CONSTITUIÇÃO DE  
SUBJETIVIDADES JOVENS**  
DISCURSOS E INSTITUIÇÕES

Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani



## Equipe EdUFGD

### Coordenação editorial:

Rodrigo Garófalho Garcia

### Divisão de administração e finanças:

Givaldo Ramos da Silva Filho,

Rafael Todescato Cavalheiro

### Divisão de editoração:

Branner de Castro Lacerda,

Cynara Almeida Amaral Piruk,

Maurício Lavarda do Nascimento,

Raquel Correia de Oliveira,

Rosalina Dantas da Silva,

Wanessa Gonçalves Silva

e-mail: editora@ufgd.edu.br

A presente obra foi aprovada de acordo com o

Edital n. 04/2018/EDUFGD.

Editora filiada à:



## Gestão 2015-2019

### Universidade Federal da Grande Dourados

#### Reitora:

Liane Maria Calarge

#### Vice-Reitor:

Marcio Eduardo de Barros

#### Conselho editorial:

Rodrigo Garófalho Garcia

Marcio Eduardo de Barros

Fabiano Coelho

Clandio Favarini Ruviano

Gicelma da Fonseca Chacarasqui Torchi

Rogério Silva Pereira

Eliane Souza de Carvalho

#### Revisão:

Raquel Correia de Oliveira e

Wanessa Gonçalves Silva

#### Projeto gráfico, diagramação e capa:

Branner de Castro Lacerda

#### Impressão e acabamento:

Triunfal Gráfica e Editora - Assis - SP

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

Z69e

Ziliani, Rosemeire de Lourdes Monteiro.

Educação escolar entre vida e trabalho na constituição de subjetividades jovens: discursos e instituições. / Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani. -- Dourados, MS: Ed. UFGD, 2020.

187p.

ISBN: 978-65-990497-2-9

Referências p. 177-187.

1. Ensino médio. 2. Educação profissional. 3. Escolarização. 4. Dispositivo. I. Título.

CDD – 371.3

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD

©Todos os direitos reservados. Permitida a publicação parcial desde que citada a fonte.

*“O homem, durante milênios, permaneceu o que era para Aristóteles: um animal vivo e, além disso, capaz de existência política; o homem moderno é um animal, em cuja política, sua vida de ser vivo está em questão.”*  
(Michel Foucault)

# Sumário

## APRESENTAÇÃO

P. 05

**1**

DISPOSITIVO DE ESCOLARIZAÇÃO  
PARA “TODOS”: A INVENÇÃO DA  
ESCOLA MODERNA

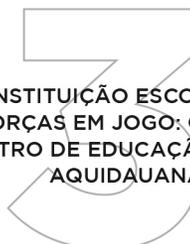
P. 09



**3**

UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR OBJETO  
DAS FORÇAS EM JOGO: O “CASO” DO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO RURAL DE  
AQUIDAUANA (1974-2001)

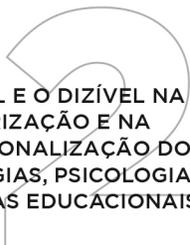
P. 107



**2**

O VISÍVEL E O DIZÍVEL NA  
ESCOLARIZAÇÃO E NA  
PROFISSIONALIZAÇÃO DOS SUJEITOS:  
PEDAGOGIAS, PSICOLOGIAS E  
REFORMAS EDUCACIONAIS

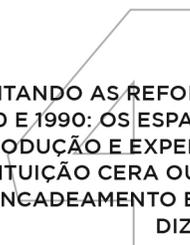
P. 51



**4**

REVISITANDO AS REFORMAS DOS ANOS  
1970 E 1990: OS ESPAÇOS-TEMPOS DE  
PRODUÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO NA  
INSTITUIÇÃO CERA OU CONTESTANDO  
O ENCADEAMENTO ENTRE O QUE SE  
DIZ E O QUE SE FAZ

P. 135



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

P. 171

## REFERÊNCIAS

P. 177

# APRESENTAÇÃO

Este livro foi produzido para socializar resultados de pesquisas científicas desenvolvidas na última década sobre a educação escolar, enfatizando o nível médio da educação no país, destinado a pensar discursos e instituições que a materializaram e a problematizar as ofertas de cursos acadêmicos e profissionalizantes a partir de suas especificidades e racionalidades ao longo do século XX – racionalidade dirigidas a compor e (con)formar subjetividades jovens para a vida e para o trabalho contemporâneos.

Atuando no ensino médio e técnico ao longo dos anos 1990, no ensino superior desde 2009 e em um programa de pós-graduação em educação a partir de 2013, desenvolvemos pesquisas sobre o ensino médio e o profissional, sendo possível observar que o interesse pelos temas a eles relacionados ainda são escassos, em especial, no estado. Além disso, é possível apontar que as reformas educacionais no país, ocorridas desde a segunda metade do século passado, têm dirigido a atenção para a relação entre a educação e o trabalho, inscrita nesse nível da educação escolar, ao mesmo tempo que evidenciam a presença de um percentual significativo de jovens fora do sistema escolar. Nesses termos, parece-nos evidente que o nível intermediário da educação no país permanece como objeto a ser pensado e problematizado em nosso tempo.

O processo de escolarização foi tomado, neste volume, como um “dispositivo”, isto é, uma rede entre elementos heterogêneos, cuja natureza inscreve-se em relações de poder. A íntima relação entre poder e saber na perspectiva adotada permite afirmar que o exercício de poder constitui-se lugar ou instrumento de produção, acúmulo e transmissão de saber e que todo saber, por sua vez, implica um poder específico. A escola é a parte visível do dispositivo, porém, não é somente na escola que essa relação produtiva se estabelece. Ela se dá em outras instituições, como na família e na prisão.

Nesses termos, buscamos problematizar a instituição escolar e a educação profissional como elementos do dispositivo de escolarização

ou como elementos que compõem a rede desse dispositivo. Mais ainda, tentamos explicitar como a educação escolar constitui-se como uma forma de racionalização que vem desempenhando, nas práticas individuais e coletivas, um papel fundamental, visando contribuir com a objetivação da realidade e dos sujeitos modernos.

Optamos por organizar os capítulos de forma a abordar temas ligados ao objeto “ensino médio e educação profissional”, mas, ao mesmo tempo, elaborados de forma razoavelmente independente. Assim, o livro foi organizado em quatro capítulos. No primeiro, abordamos a fabricação da maquinaria escolar como produtora de subjetividades infantis e jovens e as instâncias que implicaram sua instrumentalização e objetivação. Procuramos ainda analisar como o “trabalho” foi abordado em formulações e discursos, constituindo-se instrumento político de investimento sobre o corpo individual e coletivo, objetivando a produção de subjetividades “individualizantes-produtivas”, mas também, posteriormente, por meio das tecnologias e das pedagogias psicológicas, a produção de subjetividades “psicologizadas-consumidoras”, o que ainda nos cerca, como interpreta Varela (2002). Como evidenciado ao longo do primeiro capítulo, o que é tido como verdadeiro em nossa sociedade, portanto, o que é “norma”, não necessita, há algum tempo, de confinamento ou total reclusão. Isso se explicita ainda mais com os avanços tecnológicos e as mudanças organizacionais, cujo espaço-tempo dedicado ao trabalho não está mais restrito e ocupa, de forma cada vez mais acentuada, a vida cotidiana dos sujeitos.

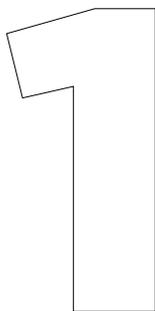
O segundo capítulo retoma e analisa as proposições centrais dos renovadores e reformadores da educação nacional das primeiras décadas do século XX, expressas em discursos heterogêneos e alicerçados em certa psicologização das pedagogias, no consenso da educação escolar como elemento imprescindível para a formação de subjetividades jovens modernas, na colocação do educando como centro do processo educativo, na retomada e reformulação da proposta pedagógica “rousseauiana” e na ênfase na profissionalização de nível médio como elementos determinantes para a constituição do “caráter nacional” e do “desenvolvimento da nação” preconizados em discursos diversos. O texto também busca uma aproximação de discursos heterogêneos acerca da profissionalização contida nas reformas educacionais até a

década de 1970, com a instauração de uma profissionalização média compulsória, e nos anos 1990, colocando, mais uma vez, a relação entre e vida e trabalho nos discursos oficiais.

O terceiro capítulo trata das lutas empreendidas pela gestão do Centro de Educação Rural de Aquidauana (CERA) no período entre 1974 e 2001, e que perpassam as duas reformas educacionais brasileiras. O último capítulo traz aspectos pinçados como centrais na formação dos jovens matriculados na instituição, ou seja, a formação para o mundo do trabalho no setor primário da economia. Os dois últimos capítulos tratam, assim, de parte das práticas e discursos que se efetivaram em uma instituição de profissionalização técnica criada na década de 1970, no sul do estado de Mato Grosso, no cerne da reforma do ensino secundário. Ambos os textos fazem parte de tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) no ano de 2009, porém não publicada.

Consideramos que a educação profissional inscreve-se de forma exemplar na interseção entre educação e trabalho ou, se preferirmos, na formação para a vida e para o trabalho contemporâneos.





# **DISPOSITIVO DE ESCOLARIZAÇÃO PARA “TODOS”**

A INVENÇÃO DA ESCOLA MODERNA

O objetivo deste capítulo é o de examinar como se deu a fabricação da maquinaria escolar como produtora de subjetividades e quais instâncias implicaram a sua instrumentalização e objetivação. Buscamos ainda um entendimento do modo como o “trabalho” foi tomado em formulações e discursos, constituindo-se instrumento político de investimento sobre o corpo individual e coletivo.

Desde o início do século passado, a escola foi concebida como uma saída para os problemas sociais presentes no país que envolviam sanar o analfabetismo, formar sujeitos capacitados para o mundo do trabalho capitalista e, mais recentemente, consumidores ou seres capazes de enfrentar o desemprego, a violência e a pobreza. Contudo, pretender sua universalidade e eternidade, buscando uma origem em sociedades remotas e consideradas exemplares, tem se constituído condição para mascarar as funções sociais que o sujeito cumpre em nosso tempo.

A instituição “escola” não existiu desde sempre. É uma invenção, de certo modo, recente, cujo aparecimento e implantação contam com pouco mais de um século. Direito e obrigação constituem-se suas duas “faces”. A escola pública, gratuita e obrigatória, vem sendo pensada no país desde os fins dos oitocentos e teve suas bases lançadas nas primeiras décadas do século passado, inseridas em um projeto para a “nação” brasileira.

Pode-se afirmar, por meio da observação dos discursos e das formulações aqui retomados, que, para instituir a escola como algo necessário, demarcar sua positividade, foi preciso instrumentalizar diferentes dispositivos, como o da escolarização, instituída no último século. Para que fosse efetivada e se tornasse “óbvia” a sua importância, foi preciso um conjunto heterogêneo de práticas, discursivas e não discursivas, dentre as quais se encontram a invenção da infância; a reafirmação da família nuclear; a desqualificação do saber “popular”; a instituição do espaço dos especialistas ou expertises; o aparecimento da figura do escolar; a afirmação de um espaço-tempo específico aos escolares; a homologação de leis e a definição de regulamentos, tendo ainda, como um de seus instrumentos iniciais, as pedagogias e tecnologias disciplinares que contribuíram para a constituição de uma “nova” subjetividade — “o indivíduo”. Tal conjunto de acontecimentos foi denominado “dispositivo de escolarização”.

Portanto, para que a educação escolarizada se instituísse e se tornasse “o” espaço-tempo privilegiado de transmissão de saber, foi preciso considerá-la como a “principal” alternativa à educação de crianças e jovens e não como uma entre outras formas possíveis. Isto é, foi preciso que as demais formas de transmissão e de formação fossem tidas como desqualificadas para essa função. Foram essas objetivações, responsáveis por uma operação em diferentes campos, que permitiram sua invenção, implantação e imposição nos dois últimos séculos.

O termo “dispositivo” foi utilizado neste texto para compreender como a maquinaria escolar foi fabricada e funciona. Porém, cabe a indagação: trata-se da “escola como dispositivo” ou seria ela um “dispositivo de escolarização”?

Concebido como um operador de análise, o termo “dispositivo” tem como sentido e função metodológica:

[...] em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. *O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos.* Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, *entre esses elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo*, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. Em terceiro lugar, entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante. (FOUCAULT, 2001d, p. 244, grifo nosso).

Segundo os sentidos explicitados, inscreve-se, no dispositivo, um jogo de poder permanentemente ligado a configurações de saber que desse jogo nascem e também o condicionam. Nas palavras de Foucault

(2001d, p. 246), “é isto, o dispositivo: estratégias de relações de força, sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles”. Nesse sentido, a escola é um dos elementos que compõem a rede do que denominamos dispositivo. Entretanto, não é a escola que se constitui em dispositivo, mas o processo de escolarização como estratégia inscrita em jogos de poder-saber. Trata-se, portanto, de problematizar esse processo estratégico, esse dispositivo regulatório, para uma aproximação da instituição escolar, cujo objetivo foi o de atender a uma urgência social.

Podemos também afirmar que a relação entre escola e trabalho não existiu desde sempre; é uma relação histórica e datada e não possui, como fundamento explicativo ou hipótese neste livro, uma determinação econômica ou de mercado. Isso porque este seria um esforço pouco útil, considerando que a escola tem sido amplamente criticada por sua inoperância no sentido de preparar e formar sujeitos para o mundo do trabalho, por exemplo. Essa relação entre educação escolar e trabalho produtivo constituiu-se como objeto de interesse ao longo de todo o século passado, o que se estende até nossos dias, e tem servido para a objetivação não apenas da escola, mas dos sujeitos que a frequentaram ou ainda frequentam.

A colocação da escolarização de crianças e da profissionalização de jovens na ordem dos discursos é um efeito de

[...] relações discursivas produzidas com a modernidade e inscrevem-se em dois acontecimentos ocidentais, que constituíram rupturas significativas: primeiro, o marco da modernidade capitalista nos séculos XVI – XVII, com a problemática geral de governo, que pode ser situada a partir de dois movimentos diversos e correlatos: a instauração dos grandes Estados territoriais, administrativos e coloniais, como superação da estrutura feudal e o processo que indaga o modo como se quer ser espiritualmente governado para alcançar a salvação; e, segundo, a mudança ocorrida na ordem do saber ocidental (*epistème* moderna) em fins do século XVIII e início do XIX. (ZILIANI, 2009, p. 18).

Como apontado, o processo de escolarização foi tomado neste livro como um “dispositivo” e esta adoção implicou considerar:

[...] uma rede que se estabelece diante de elementos heterogêneos que envolvem os discursos, o espaço escolar, as idéias, o currículo, os materiais escolares, os procedimentos administrativos [leis, regras, instituições etc.]; a natureza das relações entre esses elementos está no âmbito das relações de poder e é de caráter estratégico, confirmando-as como produtos e produtoras de saber. (VEIGA, 2002, p. 91).

A íntima relação entre poder e saber, nessa perspectiva, permite afirmar que o exercício de poder constitui-se como um lugar ou instrumento de produção, acúmulo e transmissão de saber e que todo saber, por sua vez, implica um poder específico. Desse modo, não é somente na escola que tal relação produtiva se estabelece, ela se dá em outras instituições, por exemplo, na família e na prisão.

Assim, de modo geral, buscamos problematizar a instituição escolar e a educação por ela oferecida como elementos do dispositivo de escolarização ou como elementos que compõem a rede desse dispositivo. Trata-se de retomar e problematizar o modo como a educação escolar vem se constituindo, ou seja, como uma forma específica de racionalização que contribui à objetivação da realidade e dos sujeitos modernos.

Podemos, então, formular as seguintes problematizações: o que caracteriza essa maquinaria que chamamos escola e que ocupa um tempo cada vez maior da existência de crianças e jovens, cujo papel tem se ampliado aos adultos e pela vida inteira? A partir disso, podemos questionar: como foi produzida e de que forma se impôs uma relação entre educação escolar e trabalho?

## **Ideal de vida: ordem, disciplina e trabalho como vocação**

Se todo ato possui uma mentalidade que lhe corresponde, repensar os começos da modernidade pode ajudar a problematizar essa maquinaria de produção de subjetividades e a repensar a escolarização em sua relação com o trabalho.

Ao estudar o problema da “arte de governar”, que apareceu a partir do século XVI, Foucault (2001a) evidencia a coexistência de diferentes formas de governo: o governo de si mesmo (atualizado como

no estoicismo), o governo das almas e das condutas (tema da pastoral católica e protestante), o governo dos Estados (pelos príncipes) e o governo das crianças (problema central das pedagogias). Enfim, a problemática geral do governo, que pode ser situada a partir de dois movimentos diferenciados, mas correlatos: a instauração dos grandes estados territoriais, administrativos e coloniais, para ultrapassar a estrutura feudal e também o processo que questiona a maneira como se quer ser espiritualmente governado para alcançar a salvação.

Nesses processos que se correspondem, retomou-se, inicialmente, a explicação de Weber (1967, 1980)<sup>1</sup> dada em *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, que situa sua investigação nos séculos XVI e XVII, lembrando a ressalva que ele mesmo fez para o fato de não ser o seu ponto de vista o único possível na descrição e compreensão do objeto que formulou. Seu interesse era compreender e explicar, comparando dados de diferentes sociedades, como um tipo de protestantismo, além de outros elementos, como o econômico, contribuiu para que o capitalismo (como “tipo ideal”) fosse “objetivamente possível”.

O sistema de análise proposto pelo sociólogo utiliza como ferramenta conceitual o “tipo ideal”. A investigação, nesse sentido, busca compreender como se desenvolveria uma forma particular de ação social (o calvinismo) se dirigida e orientada, de forma racional, a um único

---

1 Adotamos, neste livro, a obra de Weber (1967, 1980) sem pretender estabelecer uma correlação imediata entre a sua forma de análise e os procedimentos adotados numa genealogia como modo de análise, mas considerando as análises, contribuições e sugestivas críticas acerca de suas investigações feitas pelo historiador Paul Veyne (1982, p. 147), para quem a obra de Weber é verdadeiramente história, embora os pontos por ele explicitados não a caracterizem como tal tradicionalmente devido aos seguintes aspectos: “[...] ruptura com o *continuum*, do fato de que Weber busca o que lhe interessa em todos os campos, do tom descompromissado desse *outsider* que ignora os costumes corporativos e o estilo convencional que serve de sinal de reconhecimento dos especialistas de cada período; enfim, do fato de que a comparação leva à colocação de questões que estes especialistas nem sempre se lembram de colocar”. Consideramos ainda as análises feitas por Alvarez-Uría (2002) acerca dos mal-entendidos sobre a obra de Weber. O diagnóstico e a investigação de Weber não se prendem a uma explicação do aspecto macrossocial (processos de tipo econômico - histórico), mas dirige-se à produção de indivíduos trabalhadores e indivíduos capitalistas como subjetividades modernas, o que interessa ao presente livro.

fim: produzir indivíduos trabalhadores e indivíduos capitalistas. O “tipo ideal” como categoria interpretativa é:

[...] uma estrutura da compreensão para o historiador que se esforça, *a posteriori*, em ligar entre si um certo número de dados: ela permite retomar uma “essência” (do calvinismo, ou do Estado, ou da empreitada capitalista), a partir de princípios gerais que não estão, ou que não mais estão presentes no pensamento dos indivíduos, cujo comportamento concreto se compreende, entretanto, a partir deles. (FOUCAULT, 2006, p. 343).

Utilizando essa ferramenta, Weber (1967, 1980) pergunta-se, no início do século XX, se a ética protestante desempenhou papel fundamental na constituição de trabalhadores e “homens de negócio” ou se, ao contrário, foi produzida pelo capitalismo. Como resposta, sua investigação aponta para a primeira opção, isto é, as práticas e discursos dos reformadores ajudaram a instituir um *ethos* capitalista, que assegurou e justificou, em nome do poder divino, o acúmulo de riqueza, a divisão do trabalho e das profissões. Weber explicita que, no protestantismo, as seitas puritanas<sup>2</sup> haviam criado comunidades cujo modo de viver objetivava alcançar a virtude e a salvação e que estavam submetidas a uma vida ordenada, disciplinada e voltada para o trabalho.

As condições materiais e estruturais impostas — gestão racional do capital e uma forma específica de organização do trabalho —, que possibilitaram o triunfo do capitalismo em sociedades ocidentais, impli-

---

2 O termo Renascimento tem origem religiosa e expressava, inicialmente, o nascimento do homem novo ou espiritual, como tentativa, por um lado, de ligar-se novamente a uma revelação originária (como na filosofia clássica) e, de outro, como tentativa de reatar a ligação com as inspirações originárias do cristianismo, deixando para trás a prática medieval. É nesse segundo sentido que se organiza a reforma protestante. O retorno às origens do cristianismo, ocorrida na Europa do século XVI, buscando renovar a vida religiosa, caracteriza o que se denominou Reforma. Tal retorno implicou negar o papel tradicional da Igreja e retomar o texto bíblico como fonte primeira (cf. ABBAGNANO, 1970). João Calvino (1509-1564), reformador protestante, dedicou os últimos anos de sua vida à educação. A única imposição que ele colocava, segundo Weber (1980), para se “gozar a vida”, era a Bíblia. A “pequena burguesia” foi a principal representante da ética calvinista. As seitas puritanas são oriundas do calvinismo.

caram, como seu correlato, uma mudança radical de mentalidade e de estilos de vida, a qual o pensador buscou compreender e explicar.

Como foram produzidos indivíduos trabalhadores e indivíduos capitalistas? Formulando em outros termos: como foram produzidos estilos de vida sujeitos a determinada norma que concedia uma primazia ao trabalho como fim em si mesmo e a riqueza como fim último, na qual está assentada, como modelo de sociedade, a utopia do capitalismo de promover uma sociedade econômica?

A Reforma protestante acentuou a primazia do trabalho “intra-mundano” ordenado de modo profissional. A seita puritana realizou “pregações” em favor de um trabalho físico ou mental duro e constante, concebendo-o como instrumento ascético, preventivo contra todas as tentações que o puritanismo agrupava sob a denominação de *unclean life* (vida desonesta), e também constituindo, antes de tudo, a própria finalidade da vida. Nesse caso, a preguiça e a ociosidade configuram-se como sintoma de ausência de “estado de graça”.

Diferentemente da posição monástica medieval, na qual a maior produtividade estava na contemplação por meio da oração e do canto, a lógica do puritanismo não poupou os ricos do trabalho, entendido como mandamento universal. Todos deviam trabalhar, porque todos haviam recebido uma vocação da providência divina e, portanto, não se tratava de destino, como no luteranismo<sup>3</sup>, mas de um mandamento de glorificação a Deus.

Desse modo, a “vocação” bem-sucedida, como atividade regular, era a norma. Qualquer atividade irregular poderia levar à vadiagem e deveria ser vista como atividade passageira, uma transição. A vocação, como ofício definido, cujo tempo e espaço estavam devidamente ordenados, garantia à vida do homem um caráter sistemático e metódico

---

<sup>3</sup> Martinho Lutero (1483-1546) é considerado o grande protagonista da Reforma. Deu importância e liderou o movimento pela educação com três objetivos: libertar a educação por meio do Estado e contra a Igreja; disseminar as oportunidades educacionais; e sustentar uma função importante da educação na vida religiosa e secular. Lutero considerava que a educação transcendia a escola e, por isso, valorizava o papel da família. Era favorável a uma “educação universal” e para todos. Sobre o assunto, ver os comentários de Monroe (1974).

requerido pelo ascetismo secular.<sup>4</sup> Mais importante ainda, a vida profissional dava ao homem certo treino moral que lhe permitia cumprir sua vocação. Não era o trabalho em si, mas um trabalho racional, uma vocação apontada por Deus. Nessa concepção de vocação, a ênfase é posta no caráter metódico da ascese vocacional.

A combinação de vocações ou a mudança de profissão eram aceitas (no caso dos quacres)<sup>5</sup> desde que para o bem de todos e de si próprio. A utilidade e a aprovação divina de uma vocação orientavam-se por três critérios: primeiro, o moral; segundo, pela escala de importância dos bens produzidos para a coletividade; e, por fim, o mais importante do ponto de vista prático, pela lucratividade individual do empreendimento. A oportunidade do lucro, já que divinamente apontada, deveria ser aproveitada: trabalhar para ser rico para Deus e não para o pecado e para a carne.

Como dever vocacional, a riqueza era moralmente permitida e objetivamente recomendada. Correspondia à procura de riqueza no reino dos céus e à procura de sucesso na vocação terrena. Por um lado, sua condenação ocorria na medida em que pudesse constituir-se em uma tentação à vadiagem e a uma vida despreocupada. De outro lado, reprovavam-se os que desejavam ser pobres e os capazes de trabalhar que se dedicavam à mendicância:

A ênfase do significado ascético de uma vocação fixa propiciou uma justificação ética para a moderna divisão do trabalho. Da mesma forma, a interpretação providencial da probabilidade de lucros propiciou-a para os homens de negócios. A aristocrática tolerância do grão-senhor e a ostentação dos novos ricos são igualmente condenadas pela ascese. Em

---

4 O ascetismo era o ideal dominante da vida monástica, um ideal de disciplina da natureza física para o bem moral e espiritual que contemplava a castidade, a estabilidade e a obediência. A virtude era medida pela criação de métodos de mortificação da “carne”.

5 O quacrismo foi a corrente mais radical e liberal da Reforma protestante, por isso estudada por Weber. De acordo com a ética quacre, “[...] é a vida profissional do homem, que lhe dá certo treino moral, uma prova de seu estado de graça, para a sua consciência que se expressa no zelo e no método, fazendo com que ele consiga cumprir a sua vocação” (WEBER, 1980, p. 213). O puritanismo via, nas disposições divinas, todos os acontecimentos da vida.

compensação, têm para o sóbrio *self-made man* [homem que venceu na vida pelo próprio esforço] da classe média a demonstração da mais ampla aprovação ética. (WEBER, 1980, p. 215).

A principal atitude condenada pela concepção puritana de vocação e de exigência de um comportamento ascético era a de desfrutar despreocupadamente a vida intramundana e tudo o que ela oferecia, como divertimentos, lazer e esportes. O esporte só era aceito como atividade racional, isto é, visando o restabelecimento necessário à eficiência do corpo por meio de atividades ordenadas, jamais como expressão espontânea e “indisciplinada”. O prazer produzido em atividades culturais ou esportivas tinha seu lado financeiro questionado, pois se o homem era apenas “guardião dos bens divinos”, como poderia prestar contas sem que a finalidade fosse sua glorificação?

Contra o uso irracional da riqueza e do consumo do luxo, o ascetismo protestante impunha ao homem de posses o uso de suas riquezas para fins práticos e úteis, isto é, determinava limites às suas despesas com base num ideal de conforto limpo e sólido do homem burguês. Daí a condenação de manifestações irracionais e sem objetivos, práticas não ascéticas e agradáveis apenas aos homens.

Nesse sentido, observamos uma tendência para certa “uniformidade da vida”, que já contribuía para a padronização capitalista da produção, fundamentada em tudo o que fosse idolatria da carne. Essa lógica do dever de responsabilidade do homem para com os bens que lhe foram confiados divinamente, como administrador ou como “máquina de ganhar dinheiro”, impregnava e cobria toda a vida. Na mentalidade ascética, quanto maior a posse, maior a responsabilidade em conservar os bens ou em maximizá-los pelo trabalho.

Como Weber (1980, p. 225) explicita, restringindo o consumo e estimulando a procura e a conservação da riqueza por meio do trabalho profissional, do labor vocacional como a benção divina, parece “óbvia” a “[...] acumulação capitalista através da compulsão ascética à poupança”. Assim, a máxima exortação aos cristãos (já que para serem ricos as pessoas deviam se tornar religiosas) pode ser assim resumida: ganhar

tudo o que for possível, poupar o máximo e dar tudo quanto puder para ascender na graça divina.<sup>6</sup>

A forte religiosidade do período, com sua lógica própria, legou aos seus sucessores uma ética profissional compatível com o enriquecimento, desde que por vias legais e com irreparável conduta moral. Assim, o princípio “fazer o máximo, tanto nesta vida quanto para a vida eterna” se transformou para permitir o desfrute de uma confortável vida burguesa.

Surge, então, uma “ética profissional” que conta com o poder da ascese religiosa para colocar à disposição do homem de negócios, do empreendedor burguês, “trabalhadores sóbrios e incomparavelmente industriais”, cuja entrega ao trabalho justifica-se por uma finalidade de vida como desejo divino. Justifica-se a desigualdade e as diferenças na distribuição das riquezas também como obra secreta da graça divina e, portanto, desconhecida dos homens.

Contudo, e o próprio Weber (1980) expõe, se a literatura ascética, em diferentes religiões, afirma que o trabalho consciente, mesmo por salários irrisórios, é algo salutar a Deus, a ascese protestante não se constituiu uma novidade.

O que nos interessou evidenciar acerca das análises de Weber foi o fato de que a ascese protestante não só aprofundou esse ponto de vista como produziu uma “norma” que, sozinha, serviu para torná-la eficiente por meio da

[...] sanção psicológica através da concepção do trabalho como vocação, como meio excelente, quando não o único, de atingir a certeza da graça. Por outro lado, ela legalizou a exploração dessa específica vontade de trabalhar com o que também interpretava como “vocação” a atividade do empresário. Não é difícil perceber quão poderosamente a procura do reino de Deus, apenas através do preenchimento do dever vocacional, e a estrita ascese imposta naturalmente pela Igreja, especialmente nas classes pobres, iria influenciar a “produtividade” do trabalho. O tratamento do trabalho como

---

6 A questão do acúmulo de riquezas constituiu-se um problema para as ordens monásticas, mesmo antes da Reforma. As ordens reconheciam, por meio de seus líderes, os paradoxos e as ameaças da influência do acúmulo de riquezas para a conservação da “religião verdadeira”.

“vocação” era tão característico para o moderno trabalhador como a correspondente atitude aquisitiva do empreendedor. (WEBER, 1980, p. 231).

Enfim, o sociólogo aponta que, após a Reforma, o ideal prático do puritanismo como elemento instituidor de um *ethos* capitalista, justificou a existência de trabalhadores e de “homens de negócio” angustiados por salvação. Subjetividades individualizantes fundamentadas no imperativo: exercer uma profissão como vocação e poupar. Somente com uma rigorosa disciplina individual, certo ascetismo, seria possível alcançar a realização pessoal e, conseqüentemente, a graça divina.

Essa “explicação” colocou uma possibilidade de investigação acerca de objetos diversos, como a constituição de tipos específicos de subjetividades produtivas, deslocando, assim, a atenção do aspecto macrossocial de processos do tipo histórico-econômico. Porém, suas conclusões não são generalizáveis, é antes o contrário disso, devem ser localizadas numa ação social de um grupo “particular”, em sociedades e momento específicos.

### **Iluminando os fragmentos da noite e eliminando a obscuridade: a produção do indivíduo educado e instruído com uma “mãozinha” do poder disciplinar**

Como explicitado em Weber<sup>7</sup> (1967, 1980), o tipo de racionalidade inscrita na sociedade ocidental constituiu-se tema comum de preocupação durante o século XX sob diferentes perspectivas de análise. Porém, considerando a “racionalidade ocidental” como um enunciado várias ve-

---

7 Sobre a relação entre as investigações de Weber e Foucault, consulte o texto do sociólogo Alvarez-Uría (2002), *A escola e o espírito do capitalismo*, no qual o autor defende a tese de que as investigações de Foucault sobre o poder disciplinar constituem-se um “complemento e prolongamento” dos estudos de Weber sobre o puritanismo e o espírito capitalista. Essa aproximação não é aceita por Foucault, que explicita seu posicionamento em entrevista de 1978, intitulada “Mesa-redonda de 20 de maio de 1978”, publicada no volume IV de *Ditos e escritos* (2006).

zes reatualizado ao longo do século passado, podemos afirmar que ele não foi tratado do mesmo modo.

Diferentemente do sociólogo, mas inscrito em interpretações que fogem de uma visão macrossocial, Foucault (2006, p. 342) procede outra análise: não considera que a instituição (como a penal, a escolar, a psiquiátrica, entre outras), em seu funcionamento real, restrinja-se a desenvolver um esquema de racionalidade em “estado puro”. Trata-se, para ele, do contrário, de ver como “[...] formas de racionalizações se inscrevem em práticas, ou sistemas de práticas, e que papel elas desempenham ali”. Portanto, não se trata de buscar uma “essência” (da sociedade disciplinar ou do homem disciplinado) ou compreender o comportamento do indivíduo a partir de princípios gerais, que em seu comportamento concreto poderiam ser observados. Diz respeito, antes, ao fato de evidenciar e analisar “prescrições” e “programações de conduta” que os constituíram, em dado momento e em determinada sociedade, isto é, racionalizações específicas.

Foucault (2000a) investiga a racionalidade própria ao aprisionamento penal, ou os sistemas de punição ocidentais, evidenciando o aparecimento e o exercício de um tipo de poder que denomina “disciplinar”. Racionalidade característica também de instituições como os colégios (e, mais tarde, da escola primária), hospitais, casas de correção, entre outras.

No final do século XVIII e início do XIX, constituiu-se a sociedade disciplinar, em países da Europa e do mundo, mesmo com diferentes formas, amplitude e cronologia, caracterizando um momento de reestruturação do poder moderno.

A disciplina, como técnica, não nasceu de uma origem determinada ou de forma súbita. Ela se organizou e passou a funcionar a partir do século XVIII, tornando-se, gradativamente, uma forma mais geral de intervenção sobre o corpo individual em seminários, colégios e liceus, no exército, em hospitais e escolas primárias e técnicas. Portanto, um tipo de poder que não se restringiu a uma instância de dominação, uma estrutura centralizadora e emanadora de poder, mas que se exerce em diferentes lugares do corpo social. O aparecimento e a organização desse tipo de poder-saber, que tem, mais uma vez, como objeto de investimento, o corpo individual, não funcionou do mesmo modo que outras

formas de dominação. As técnicas que compõem a disciplina têm algumas novidades em relação às fórmulas gerais de dominação que lhes antecederam (escravidão, vassalagem, ascetismo) quanto às limitações, imposições e obrigações postas à docilidade dos corpos.

Mais importante, tal poder parece ter contribuído com seus dispositivos, instrumentos e procedimentos para a produção de uma “nova” subjetividade: o indivíduo que, segundo Foucault (2000a, p. 161), “[...] é sem dúvida o átomo fictício de uma representação ‘ideológica’ da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama ‘disciplina’”.

A disciplina implica alguns procedimentos: um trabalho detalhado, infinitesimal sobre o corpo ativo; uma economia ou eficácia dos movimentos (exercícios); e, por fim, uma coerção ininterrupta sobre os processos de atividade. Ela aparece e se impõe no

[...] momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. [...]. A disciplina fabrica assim corpos dóceis. [...] Ela dissocia o poder do corpo, faz dele por um lado uma “aptidão”; uma “capacidade” que ele procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 2000a, p. 119).

A lógica, nesse tipo de poder, pode ser assim formulada: é mais rentável vigiar do que castigar ou punir. Nesses métodos, a relação é de docilidade-utilidade. A disciplina não exige, necessariamente, a clausura total, visto que tem como princípio eliminar toda a circulação duvidosa e coletiva, criando um espaço útil, onde cada um tem seu lugar numa ordem individualizante e hierarquizada cuja referência é a regra: qualquer desvio deve ser corrigido e normalizado. Ao contrário dos grandes suplícios, dos castigos a ferro e fogo, do enclausuramento total, ela adota

micropenalidades em função das mínimas atividades, desde pequenos atrasos até expressões e gestos, exercício de poder de que os colégios e, mais tarde, as escolas primárias podem servir de exemplo.

Visando exemplificar esse exercício, retomamos, nesta parte, a educação desenvolvida pelos jesuítas nos colégios, que, entretanto, não foi a única a apontar um “novo” tratamento da infância e da juventude. A pedagogia ou o método pedagógico utilizado pelos jesuítas foi denominado *Ratio Studiorum*<sup>8</sup> e promulgado em 1599, no qual, segundo Varela e Alvarez-Uría (1991), se encontra regulamentada

[...] a ocupação do espaço e do tempo de tal forma que o aluno seja aprisionado em uma grade e dificilmente possa questionar a separação por seções, os freqüentes exercícios escritos, os níveis de conteúdo prejudiciais, os prêmios, recompensas e concursos para aqueles que estão sujeitos. Ele terá que estar constantemente ocupado e ativo. Todo esse processo competitivo e de emulação é reforçado por debates e exames públicos, aos quais atendem as autoridades locais e as famílias dos estudantes. É fácil entender que o mérito individual e o sucesso escolar aqui encontram seu terreno fértil em contraste com as universidades medievais, onde o esforço individual não alcançou recompensas imediatas e os poucos exames foram apenas uma formalidade para aque-

---

8 A Companhia de Jesus, organizada em 1540, tornou-se o principal instrumento da Contrarreforma e, para alcançar seus propósitos, utilizou a pregação, a confissão e o ensino. Sobre a *Ratio Studiorum*, ver o livro de Leonel Franca (1952), *O método pedagógico dos jesuítas*, no qual o autor analisa não apenas a constituição do plano, mas a experiência pedagógica desenvolvida pelos jesuítas e o regulamento dos cursos, programas e disciplinas das escolas da Companhia de Jesus. A *Ratio* é uma das dez partes que compunham o Estatuto da Ordem. No Brasil, os jesuítas permaneceram por duzentos anos, sendo expulsos em 1759. No entanto, a influência do *Ratio* permaneceu nas práticas educativas, adentrando no século XIX. No início do século XX, acionado pelo “dispositivo de nacionalidade”, é possível encontrar uma evocação do ensino jesuítico como referência à formação de “verdadeiros brasileiros”, como no texto do jurista Melo e Silva (2003). Sobre a educação brasileira no século XVI, ver o estudo de Ferreira Jr. e Bittar (2004), no qual são abordados a questão linguística, as casas de bê-á-bá (instituídas em 1549, ano da chegada do padre Manuel da Nóbrega ao Brasil) e o teatro jesuítico como elementos de catequização e educação, em especial, dos índios.

les que participaram dos cursos. (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1991, p. 33, tradução nossa).<sup>9</sup>

De forma geral, essa pedagogia estava baseada na unidade do método, do conteúdo e do professor, que tinha sua turma e cujos estudos deviam ser seguidos com ele do início ao fim. Todos os mestres usavam a mesma metodologia e recorriam a autores comuns previamente selecionados (em especial, Tomás de Aquino e Aristóteles). Tinham, como princípios pedagógicos, a emulação e uma hierarquização dos alunos, pela obediência e disciplina rígidas.<sup>10</sup>

Foucault (2000a) dedica algumas páginas de seu escrito aos colégios jesuítas por considerá-los um dos locais onde as tecnologias disciplinares começaram a funcionar e para demonstrar a “arte de distribuição” característica da disciplina, que define cada um pelo lugar ocupado na classe, na fila, no pátio; uma classificação e hierarquização meticulosa dos escolares que passa a ocorrer, principalmente, a partir do século XVIII, visto que, inicialmente, mesmo nos colégios jesuítas, o trabalho e a aprendizagem eram desenvolvidos em grupos.

Ocorreu, então, um desdobramento no espaço escolar: a classe tornou-se homogênea, constituída de elementos individuais permanentemente expostos ao olhar do mestre.

---

9 “[...] la ocupación del espacio y del tiempo de forma tal que el alumno queda aprisionado em una cuadrícula y difícilmente podrá cuestionar la separación por secciones, los frecuentes ejercicios escritos, los dexteritos niveles de contenido, los premios, recompensas y certámenes a los que se ve sometido. Tendrá que estar permanentemente ocupado y activo. Todo este proceso competitivo y de emulación se refuerza com debates y exámenes públicos, a los que asiten lãs autoridade locais y las familias de los colegiales. Se comprende facilmente que el mérito individual y el éxito escolar encuentren aqui su caldo de cultivo em contraste com las Universidades medievales donde el esfuerzo individual no obtenia recompensas inmediatas y los escasos examnes eran tan sólo una formalidad para los que asistian a los cursos.”

10 Esses princípios permaneceram ou foram reproduzidos, em alguma medida, até o século XX no Brasil, como em pedagogias religioso-católicas ainda na primeira República, evidenciando certa dificuldade em aceitar o pensamento laico discursivamente propagado em decorrência dos laços com o catolicismo, o que não significa que os princípios jesuíticos possam ser linearmente identificados com a chamada pedagogia tradicional.

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E, nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou de méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados. (FOUCAULT, 2000a, p. 126).

Portanto, classificar e enquadrar como processos de repartição pelos quais se introduz, na ordem do pensamento, o problema dos indivíduos e da multiplicidade, constitui aspecto fundamental no poder disciplinar.

Além do espaço ordenado e útil, procede-se, nas disciplinas, a previsão e o estabelecimento minucioso das atividades, compondo-as e recompondo-as incessantemente. As tecnologias disciplinares também capitalizam e maximizam o tempo, dividindo-o, organizando-o em sequências, estabelecendo uma tarefa ou uma prova a ser cumprida conforme cada nível. É esse tempo disciplinar que se impõe à prática pedagógica — “especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido” (FOUCAULT, 2000a, p. 135).

Não mais o tempo global, mas o tempo disciplinar, com a colocação em “séries” múltiplas e progressivas das atividades: seriação do tempo. No centro dessa seriação, encontra-se o exercício: técnica por meio da qual se impõe ao corpo tarefas ao mesmo tempo repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas. Ele permite uma perpétua caracterização do indivíduo.

Constitui-se, daí, uma pedagogia analítica, uma pedagogia das minúcias e dos desdobramentos que decompõe os conteúdos e os hierarquiza ao máximo. Assim, esse detalhamento do espaço, do tempo, da atividade e do conteúdo constitui o que se pode chamar de “produtividade das pedagogias disciplinares”, que implicam uma interiorização e constituição crescente da individualização dos escolares. Disso, podemos afirmar que as disciplinas produzem subjetividades individualizantes-produtivas por meio de um tipo específico de poder-saber: as tecnologias e pedagogias disciplinares.

Se o poder e o saber estão intimamente relacionados, a escola configura-se como um lugar de exercício de poder, e o saber por ela produzido está nas “origens” daquilo que se denominou pedagogia científica, contrapondo-a, como faz Veiga (2002), à pedagogização dos séculos XVI ao XVIII, cuja preocupação pode ser assim formulada:

[...] como tornar o ensino mais racional e eficaz: questões que remetem à organização da classe, como é o caso do ensino mútuo e suas técnicas de controle e disciplina; para posteriormente se desenvolverem pedagogias inovadoras com relação ao conhecimento, baseadas principalmente no desenvolvimento da biologia, da medicina e da psicologia. (VEIGA, 2002, p. 92).

A retomada das análises foucaultianas acerca das disciplinas teve como objetivo evidenciar que os colégios e, mais tarde, as escolas primárias constituíram-se como locais privilegiados de exercício das tecnologias e pedagogias disciplinares que não ficaram restritas às sociedades europeias oitocentistas, mas se estenderam até mesmo a instituições como a prisional.<sup>11</sup>

---

11 Foucault (2000a, p. 122), quando evidencia que a disciplina “às vezes exige a cerca”, utiliza os colégios do século XVIII (como um “encarceramento” mais discreto e eficaz) para explicitar o momento em que o modelo de convento vai se impondo: “[...] o internato aparece como o regime de educação senão o mais freqüente, pelo menos o mais perfeito”. Somente no século XVIII o internato se generaliza como instituição mais apropriada à educação, como certo consenso de família-colégio. Os colégios-modelos foram criados em países europeus após a expulsão dos jesuítas e destinavam-se a grupos privilegiados da população. As escolas elementares foram organizadas, inicialmente, em sociedades eu-

Países como o Brasil puderam experimentá-las também antes da efetivação e da gradativa extensão da escola pública obrigatória no século XX não apenas na instituição militar, nos seminários e nos colégios, mas nas poucas escolas elementares instituídas no período imperial. Tal fato pode ser exemplificado com a instalação, nas primeiras décadas do século XIX, das escolas de ensino mútuo (ou monitorial) que, utilizando o método Lancaster, foram instituídas no país.<sup>12</sup>

As primeiras décadas dos oitocentos no país foram marcadas por profundas mudanças sociais e políticas, tensões que se inscreveriam nas tentativas de institucionalização da escola elementar. Com a Independência, o Estado nascente procurou centralizar a ordenação de um “projeto de nação”. Nele, a “instrução” constituía-se elemento estratégico para civilizar a população, formá-la e “iluminá-la” nos moldes adotados na Europa, onde a escola elementar fora progressivamente assumida pelo Estado como instrumento estratégico de controle contra a insurgência dos pobres. Nas décadas iniciais do governo imperial, registram-se esforços no sentido de organizar a instrução pública dirigida às “camadas inferiores” da população.

A Constituição Política do Império do Brasil de 1824 (apud BRASIL, 1987a, p. 531) dedica dois parágrafos à instrução no Artigo n. 179, que trata dos direitos civis e políticos dos cidadãos. No parágrafo 32,

---

ropeias dos oitocentos com o objetivo de favorecer a instrução popular, para a qual foram utilizados dois modelos: o de ensino mútuo na Inglaterra e o do suíço J. H. Pestalozzi, que, embora seguindo o caminho aberto por Rousseau, deste diferenciou-se pela tentativa de unir o “homem natural” e a “realidade histórica” (MANACORDA, 2000). Pode-se associar ainda o termo ao conhecimento básico a ser oportunizado nesse tipo de instituição: leitura, escrita e cálculo voltados à parcela pobre da população. No Brasil, o suporte inicial para a criação da chamada “escola elementar” ocorreu na primeira metade dos oitocentos por meio de instrumentos legais, como a Lei de 15 de outubro de 1827.

12 Sobre o método Lancaster e escolas de ensino mútuo, consultar Neves (2000, 2006), que procura indícios dos usos do método lancasteriano ou de ensino mútuo no país, antes mesmo de sua legitimação nas escolas públicas imperiais. Conforme Manacorda (2000), a sistematização dessa iniciativa educacional da Inglaterra tem uma procedência discutível. Ela teria ocorrido por obra do pastor anglicano Andrew Bell (1753-1832), que, a partir de 1789, dirigiu uma escola para filhos de soldados europeus, e por obra do quacre Joseph Lancaster (1778-1838), que, em 1798, abriu, em Londres, uma escola para crianças pobres. É sobre a prática desenvolvida por Joseph Lancaster que os estudos aqui retomados tratam.

o documento afirma: “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. No parágrafo 33: “Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas-artes e artes”.

No ano anterior à promulgação do texto constitucional, durante os trabalhos constituintes estudados por Chizzotti (2001, p. 36), o problema da instrução pública havia sido introduzido pelo discurso inaugural feito pelo imperador D. Pedro I ao solicitar uma “legislação especial” (D. João VI havia criado escolas sob a responsabilidade da Corte), referindo-se aos esforços que vinha fazendo para promover os “estudos públicos”. Tratava-se, especificamente, de duas iniciativas: a fundação do Colégio das Educandas no Rio de Janeiro e a definição de um decreto criando a escola de ensino mútuo:

O método lancasteriano de ensino disseminara-se como um novo e revolucionário método de multiplicar a difusão da instrução, espalhando-se em alguns países europeus como meio mais rápido e eficaz de estender a educação gratuita, associando-se ao método a idéia de que fora um dos fatores de sucesso do capitalismo inglês. O plano imaginado consistia em criar uma escola de ensino mútuo em cada província e, para isso, cada uma delas deveria enviar um soldado que aprenderia o método na capital e voltaria como mestre e propagador do mesmo na província de origem. (CHIZZOTTI, 2001, p. 36).

Segundo Neves (2007), os soldados foram os primeiros a serem instruídos pelo método para, em seguida, se tornarem “mestres lancasterianos”. O método foi aplicado no país no século XIX em instituições militares, objetivando manter a ordem e disciplinar os escalões subalternos e, por seu intermédio, estender a disciplinarização para outros segmentos sociais.

Em estudo sobre a Constituição de 1824 e a descentralização da educação na década seguinte, Sucupira (2001) evidencia alguns elementos acerca dessas escolas durante discussões, no Parlamento, sobre o projeto de lei apresentado em junho de 1827 pela Comissão de Instrução Pública quanto à criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades do Império. Durante a discussão do projeto,

[...] o deputado Batista Pereira achou por bem propor a seguinte emenda: “Fica proibido o castigo corporal sob pena de culpa”. A esta emenda se opôs o deputado Holanda Calvalcanti: “[...] presumo que entre nós atualmente haverá pouca gente capaz de ensinar sem palmatória... Então, para que vamos excluir a palmatória?”. A Câmara em geral foi contra a palmatória. O que não impediu que, na prática escolar, a palmatória reinasse até este século [XX]. Na lei, ficou estabelecido que “os castigos serão os praticados pelo método Lancaster”. (SUCUPIRA, 2001, p. 58).

O projeto foi transformado em lei em 15 de outubro de 1827 (primeira lei imperial referente à instrução), estabelecendo a criação de escolas de primeiras letras em todas as localidades mais populosas. Nelas,

[...] os professores ensinariam “a ler e escrever, as quatro operações de aritmética, práticas de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional e os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica romana, proporcionadas à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil” (art. 6º). [...]. Em cada capital uma escola de ensino mútuo e também onde fosse possível, dado o número de alunos e prédios escolares. (SUCUPIRA, 2001, p. 58-59).

O relatório de dirigentes imperiais na década seguinte, retomado por Sucupira (2001, p. 59), evidencia que:

Quanto ao método de ensino mútuo, o relatório de 1833 do Ministério do Império faz o seguinte registro: “[...] este método não tem apresentado aqui as vantagens obtidas em outros países; por esta razão o governo está disposto a não multiplicar as escolas onde se ensine por este método, enquanto as existentes se não aperfeiçoarem”.

A que vantagens os dirigentes imperiais se referiam? Em que sentido podemos entender o aperfeiçoamento dessas escolas presente nesse discurso?

Tratava-se, como será exposto a seguir, a partir da experiência francesa (“vantagens obtidas em outros países”), de um controle detalhado do tempo e da composição das forças individuais para obter um aparelho eficiente, isto é, construir uma “máquina” que, tendo as peças elementares combinadas, pudesse produzir um efeito máximo. Um professor e centenas de alunos: tornava-se, assim, um meio rápido, econômico e eficaz de estender a educação gratuita aos pobres e difundir a instrução propagada nos discursos como problema público.

Como um dos exemplos dessa composição de forças inscrita na disciplina, Foucault (2000a, p. 140) aborda a escola mútua e diz:

[...] é sem dúvida no ensino primário que esse ajustamento das cronologias diferentes será mais útil. Do século XVII até a introdução no começo do XIX, do método Lancaster, o mecanismo complexo da escola mútua se construirá uma engrenagem depois da outra: confiaram-se primeiro aos alunos mais velhos tarefas de simples fiscalização, depois de controle do trabalho, em seguida, de ensino; e então no fim das contas, todo o tempo de todos os alunos estava ocupado seja ensinando seja aprendendo. A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível, cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral do ensino.

Toda essa composição exigia um comando preciso, breve e claro. A ordem não deveria necessitar de explicação, o silêncio só poderia ser interrompido por sinais (palmas, o olhar do mestre, a batida da mão sobre a mesa, o apito, a campainha etc.). O controle do comportamento dos escolares respeitaria o código dos sinais, aos quais deveriam reagir de forma imediata.

A escola mútua os levava até as ordens verbais, à determinada palavra pronunciada, a um comportamento exigido, por exemplo, ao ouvir a palavra “entrem”, o aluno deveria colocar a mão com ruído em cima da mesa. Cada atividade pressupunha uma regularização temporal, cuja prática havia sido exercitada e ficou como herança das comunidades monásticas, mas as disciplinas a modificou. As atividades tornaram-se cada vez mais cercadas por ordens, às quais se tinha de responder de

imediatos. Era preciso esmiuçar o tempo, que seria afinado até chegar aos minutos.

Além do ensino mútuo, observa-se, em instituições disciplinares do século XX no Brasil, uma rentabilidade regulada cujo lucro final é a produção de subjetividades pela repetição e pelo controle do tempo e a qual não pretende “apenas” normalizar o infrator, mas ressaltar o obediente, objetivando ambos. Portanto, possui funções simbólicas e de adestramento inseridas nas operações do corpo:

Art. 3. Todos os alunos deverão: 1 - Levantar na hora da chamada, sob pena dos atrasados irem para o livro de ocorrências e incorrerem na penalidade de escrever, em horas livres, na mentoria, o seguinte castigo: 500 vezes - “Não devo me atrasar na hora de me levantar da cama”. 2 - Chegar pontualmente às chamadas gerais, assim como nas aulas e oficinas, sob pena de ficar nas horas de folga, na mentoria e escrevendo 200 vezes: “Não devo chegar atrasado nas horas de chamada, de aula e de oficinas”. 3 - Não faltar às aulas ou oficinas sob pena de ficar escrevendo 500 vezes “Não devo faltar à aula ou oficina sem motivo justificado”.

.....  
Quando sair para suas necessidades fisiológicas, sua ausência não deverá ultrapassar 7 minutos, não devendo sair mais de uma vez, salvo em caso de doença comprovada pelo médico ou enfermeiro. (ESCOLA PROFISSIONAL... REGULAMENTO DE DISCIPLINA, 1958 apud ERTZOGUE, 1999, p. 160).

As prescrições acima compõem o *Regulamento de disciplina* da Escola Profissional Padre Cacique, no Rio Grande do Sul, estudada por Ertzogue (1999). A instituição foi concebida na década de 1940 para ser um reformatório sob a tutela do Estado com objetivo de recuperar menores infratores, e se constituía de um conjunto de instituições filantrópicas. No início da década de 1950, suprimido o sentido de reformatório, a instituição passou a funcionar como escola profissionalizante. Note-se, pelas prescrições produzidas em pleno século passado, que não ocorreu o abandono da tecnologia disciplinar, esse exercício minucioso sobre o corpo individual (anátomo-política) em função de um controle mais amplo da população e da espécie (biopolítica). Essas tecnologias funcionaram de modo complementar.

Observando esses diferentes textos, os procedimentos e instrumentos que as instituições prescrevem, podemos deduzir que a sujeição de crianças e jovens só poderia ser feita pelo uso de instrumentos complexos de controle, mas não é disso que se trata. A imposição e a individualização crescentes, características desse tipo de poder, utilizam-se de instrumentos simples, porém de efeitos amplos: a “hierarquia” que vigia, na qual o mestre é a figura central, detentor do saber, e os escolares privilegiados ou castigados em conformidade com uma hierarquia de qualidades, competências, aptidões e castigos; a “sanção” de todo aquele que diferencia e precisa ser normalizado; e o “exame”, que combina essas duas técnicas. O exame é uma técnica que estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade por meio da qual eles são identificados, diferenciados e sancionados. Foucault (2000a, p. 155) aponta diferentes instituições como “aparelho de exame”, dentre as quais os colégios e as escolas primárias. Estes espaços são também locais de elaboração de pedagogia (os colégios jesuítas constituíram-se espaços de ensaio de formas educativas mais eficazes), visto que, por intermédio do exame, garante-se a troca de saberes — do mestre ao aluno e deste o mestre retira um saber que fica com ele reservado — sem possuir a mesma função da “prova”, que, na tradição corporativa, validava uma aptidão adquirida. Essa técnica não se limita a sancionar um aprendizado, mas sustenta-o conforme um “ritual de poder constantemente renovado”.

Ao contrário da economia da visibilidade no exercício do poder, no exame, o poder se exerce tornando-se invisível, colocando em obrigatoria visibilidade os que se submetem e fazendo também a individualidade entrar numa rede documentária que a capta e fixa (códigos) e, desse modo, faz de cada indivíduo um “caso” — objeto de conhecimento e tomada de poder a partir da qual toda individualidade deve ser descrita:

[...] o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões. Portanto, a fabricação da individualidade celular, orgânica, genética e combinatória. Com ele se ritualizam aquelas disciplinas que se pode ca-

racterizar com uma palavra dizendo que são uma modalidade de poder para o qual a diferença individual é pertinente. (FOUCAULT, 2000a, p. 160).

A figura arquitetural apta a expressar essa composição do poder é o panóptico de Bentham (FOUCAULT, 2000a): uma arquitetura em anel com uma torre central. Nessa construção, cada cela possui janelas voltadas para o interior e para o exterior do anel, permitindo a entrada da luz e a completa transparência e visibilidade: é a representação e a garantia da ordem. Nessa utopia da plena visibilidade, a multidão, efeito coletivo, é abolida em benefício de uma “coleção de individualidades esparsas”.

Tratava-se, também para Bentham, do problema da acumulação dos homens. Contudo, segundo Foucault (2001c, p. 214-215), enquanto os economistas colocavam a questão em termos de riqueza (mão de obra disponível, excedente e ociosa), Bentham os colocava em termos de poder: “a população como alvo de relações de dominação”. Considera-se, nesse caso, que as mudanças econômicas do século XVIII impunham a circulação dos efeitos do poder em formas mais sutis, atingindo cada indivíduo em suas práticas cotidianas. Tratava-se da dominação calcada em uma visibilidade organizada em torno de “um olhar dominador e vigilante”: uma tecnologia de poder para resolver problemas de vigilância.

Varela (2002, p. 84) observa que a incorporação direta do poder no espaço-tempo encontra-se

[...] na base de uma utopia social regida pela transparência e a visibilidade que o *panóptico* de J. Bentham reflete de forma paradigmática. A busca dessa sociedade de cristal na qual o olhar desempenha um papel primordial está intimamente ligada à quadriculação progressiva do espaço e à historicidade progressiva do tempo. Um tempo e um espaço divididos, segmentados, seriados, que deveriam permitir, segundo os reformadores da época, uma síntese e uma globalização totais. Essa modalidade de poder não apenas torna possível a visão de uma sociedade em contínuo progresso, mas também uma percepção funcional do corpo, um corpo-segmento pronto e disposto a articular-se com outros em conjuntos produtivos mais amplos que tornem possível

a obtenção de seu máximo rendimento, um resultado ótimo de conjunto.

Também preocupado em “dissolver os fragmentos de noite que se opõem à luz” (medo que assombrou o final do século XVIII) e interessado pela transparência da sociedade, sua visibilidade e legibilidade esteve Rousseau, que, diferentemente de Bentham com sua obsessão por um poder “omnividente”, mas complementando-o, sonhou com uma sociedade na qual não houvesse:

[...] zonas obscuras, zonas reguladas pelos privilégios do poder real, pelas prerrogativas de tal e tal corpo ou pela desordem; que cada um, do lugar que ocupa, possa ver o conjunto da sociedade; que os corações se comuniquem uns com os outros, que os olhares não encontrem mais obstáculos, que a opinião reine, a de cada um sobre cada um. (FOUCAULT, 2001c, p. 215).

Nesses termos, as “prescrições” e “programações de conduta” observadas na ascese religiosa, na pedagogia jesuítica, na regulamentação das escolas de ensino mútuo e no uso do método lancasteriano, no regimento disciplinar previsto em instituições como reformatórios ou internatos, nos materiais utilizados à formação de normalistas dos oitocentos, por exemplo, enquanto princípios gerais, não podem ser apreendidas pelo comportamento concreto dos indivíduos, sendo, antes, contrariamente evidenciadas e analisadas como racionalizações determinadas e datadas que se instauraram nas práticas dos cristãos, dos internos e dos escolares, desempenhando um papel fundamental para o funcionamento da sociedade disciplinar de forma amplamente visível e regulada, fabricando subjetividades (con)formadas e “capacitadas” à vida e ao aparelho de produção moderno.

## **Infância, família e escola: objetos historicizados**

Como fazer a crítica, analisar a escola e as pedagogias lançando mão de uma noção como a de “repressão”? Como brevemente eviden-

ciado, elas se constituem elementos marcadamente produtivos. A produção de subjetividades e de um campo de saber disciplinar teve, nos colégios e nas escolas primárias, locais de experimentação privilegiados.

Nas últimas décadas do século passado, infância, família e escola foram objetos amplamente historicizados. Isto ocorreu em função de estudos (sociológicos, históricos e outros) que as elegeram como objetos de análise, permitindo a crítica à sua naturalização, bem como às problemáticas em torno de suas funções e papéis sociais numa sociedade cada vez mais de consumo do que de produção. Em decorrência desses esforços em diferentes campos do saber, é possível afirmar que aquilo que tomamos por infância, família e escola não foi sempre assim.

A “nova” sociabilidade instituída com a modernidade implicou transformações significativas nas concepções dessas três “instâncias” sociais, sendo preciso definir um estatuto da infância/sentimento de infância; reafirmar a família nuclear, produzir e eleger um saber como “verdadeiro”, desqualificando outros; e instituir a escola como lugar apropriado para cuidar e educar a infância.<sup>13</sup>

Tendo a arqueologia da escola como objeto, Varela e Alvarez-Uría (1991) exploram os processos de montagem das “peças mestras”, das transformações, continuidades e relações de saber-poder que instituíram as engrenagens escolares e tornaram possível sua existência atual. Os autores buscam esboçar as condições de aparecimento de uma série de instâncias que, produzidas desde o século XVI na Europa, permitiram o aparecimento e a institucionalização da chamada escola pública obrigatória. Essas instâncias acionaram dispositivos diversos que ajudaram a tornar a escola algo “natural”. Entre elas, está a definição de um estatuto da infância que, a exemplo da escola, como veremos, não existiu

---

13 Sobre o sentimento de infância, o papel da escola e da família nos séculos XVI-XVII, ver o texto de Trindade (1999), cujo objeto é o abandono. A autora utiliza uma variada bibliografia voltada à temática. Acerca da racionalidade médico-higiênica e da construção social da infância, consultar Gondra e Garcia (2004), cujo texto aborda as representações inscritas em teses médicas defendidas na Universidade de Medicina do Rio de Janeiro na segunda metade dos oitocentos. O trabalho traz contribuições acerca do tema infância e da divisão por idades e a infância pobre aparece no discurso médico associado à criação e ao funcionamento da “roda dos expostos”.

desde sempre. Trata-se de uma instituição recente, ligada a práticas familiares, modos específicos de educação e de classes ou grupos sociais.

Essa definição, produzida durante a modernidade, tem “[...] sua própria fraqueza biológica e seu incipiente processo de socialização” (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1991, p. 17, tradução nossa)<sup>14</sup> devido aos embates entre os estados modernos e as tentativas da igreja (católica e protestante) de conservar e, se possível, ampliar seus privilégios e poder, fabricando, para tanto, novos dispositivos de intervenção, novas congregações (como a Companhia de Jesus) e diferentes formas educativas que têm, nos seminários, sua maior expressão e, nas crianças, seu objeto privilegiado.

Novos programas educativos foram elaborados como parte do contexto missionário da Reforma e, como na *República*, de Platão (1997), a educação constituiu-se no instrumento privilegiado para naturalizar uma sociedade idealizada e hierarquizada, com a diferença de, na “república cristã”, a base ser constituída de escolares, não de escravos. Configurou-se, pouco a pouco, não uma única, mas diferentes infâncias: uma angelical e nobre (do príncipe); uma de qualidade (dos filhos de alguns privilegiados ou distintos); e outra rude (destinada às camadas populares).

Uma grande parte da literatura do século XVI dedicou-se a definir a infância, havendo, entre os autores, divergências quanto ao começo e ao fim dos períodos (infância, juventude, mocidade). Entretanto, alguns pontos a caracterizam naquele momento: maleabilidade, rudeza (que caracteriza carência de civilização), fraqueza de juízo (e disso a necessidade de desenvolver a razão) e natureza sobre a qual se assentam os vícios e as virtudes (para os católicos moralistas uma natureza inclinada ao mal). Só posteriormente certa inocência infantil foi propagada como efeito da aplicação de uma ortopedia moral sobre o corpo e a alma dos jovens:

---

14 “[...] su propia debilidad biológica y su incipiente proceso de socialización”. Segundo os autores, os reformadores católicos ocupavam, naquele período, postos de influência ao lado dos monarcas, nos grandes colégios e universidades e eram também preceptores dos príncipes herdeiros.

Será necessário um longo e complexo processo para que essa etapa indiferenciada, denominada *juventude* em latim e *mocidade* no romance, seja subdividida, por sua vez, em estágios precisos dotados de características específicas. Três influências podem ser destacadas, entre outras, que parecem ter sido decisivas na constituição progressiva da infância: “a ação educativa institucional” exercida em espaços como escolas, asilos, hospitais, abrigos, casas de doutrina, seminários [...]; “a ação educativa da recém-formada família cristã;” e, finalmente, “uma ação educativa difusa” que, pelo menos de um ponto de vista formal, está especialmente ligada às práticas de re-cristianização. (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1991, p. 19, grifo do autor, tradução nossa).<sup>15</sup>

A separação, nos colégios jesuítas, como abordado, não foi dada, inicialmente, por idade, mas por razões de natureza moral e disciplinar. Somente nos setecentos, quando o internato se generalizou como instituição mais apropriada à educação, como certo consenso família-colégio, essa separação ocorreu. Práticas familiares e institucionais assumiram a responsabilidade pelos pequenos “para o bem deles mesmos”.

A custódia das crianças era dada aos jesuítas pela instituição da família moderna moralista a fim de encerrá-las em espaços ortopédicos de vigilância e cuidados contínuos e minuciosos (como é sabido, tal condição, naquela época, estava restrita a poucos, restando aos demais as instituições de caridade e assistência).

Esse sentimento de infância e de família não foi generalizado até o século XIX, e a escola foi um de seus instrumentos. O aparecimento, a definição e a implantação da escola como meio privilegiado de educação, constituindo um espaço concreto e cerrado (a exemplo de outras instituições de isolamento, como hospitais, albergues, asilos e

---

15 “Será necesario un proceso largo y complejo para que esa indiferenciada etapa, denominada *juventud* en latín y *mocedad* en romance, se subdivida a su vez en estádios precisos dotados de características específicas. Pueden resaltarse três influjos, entre otros, que parecen haber sido decisivos em la constitución progresiva de la infancia: ‘*la acción educativa institucional*’ ejercida en espacios tales como colegios, hospicios, hospitales, albergues, casas de doctrina, seminarios [...]; ‘*la acción educativa de la recién estrenada familia cristiana*’; y, por último, ‘*una acción educativa difusa*’ que, al menos desde un puento de vista formal, está especialmente vinculada a las prácticas de recristianización.”

prisões), possibilitaram uma funcionalidade não apenas ordenadora, mas transformadora do espaço. Não se tratava, entretanto, de espaços homogêneos. Os colégios dos jesuítas não se assemelhavam às demais instituições que recolhiam crianças pobres, nas quais os objetivos eram moralizar, fabricar súditos virtuosos e adestrá-los no aprendizado de um ofício.

Nesses termos, a escola ajudou a delimitar as idades com seu papel disciplinador (idade/classes escolares), a família tornou-se depositária de uma sociabilidade nova e se impôs transformações que permitiram acolher a criança, que passou a ter direitos e a obter cuidados especiais. A transformação na “utilidade” da escola e da família inscreve-se no individualismo imposto, uma falsa contradição entre a sociabilidade pública e a privada no interior da família conforme Gélis (1991 apud TRINDADE, 1999, p. 38) evidencia:

[...] a nova educação deve seu êxito ao fato de moldar as mentes segundo as exigências de um individualismo que cresce sem cessar. Não existe contradição entre a “privatização” da criança no âmbito da família nuclear e a educação pública que lhe é dada. [...] Assim se efetua uma dupla passagem: da família tronco à família nuclear; de uma dedicação pública comunitária e aberta, destinada a integrar a criança na coletividade, para que incorpore os interesses e os sistemas de representação da linhagem, a uma educação pública do tipo escolar, destinada também a integrá-la, facilitando o desenvolvimento de suas aptidões.

Dentre as instâncias que permitiram a fabricação da escola, conforme apontado por Varela e Alvarez-Uría (1991), está também a formação de um corpo de especialistas. No caso dos jesuítas, a constituição da infância e a formação de um corpo de profissionais dedicados a educá-la são complementares, correspondem-se. Nos colégios jesuítas, ensaiam-se formas mais eficazes de ação educativa, que possibilitem o aparecimento da pedagogia e de seus especialistas. Seguindo teorias humanistas, vão substituindo os violentos castigos físicos e intimidadores por intervenções mais brandas e individualizadoras.

Uma “vigilância amorosa” que implicou um cuidado com o espaço e o tempo, com os costumes e métodos, de modo a favorecer a manu-

tenção dos alunos dentro de limites corretos, incentivando o estudo e convertendo-os em “cavaleiros católicos perfeitos”. Nesse contexto, o mestre jesuíta estabelecia uma distância das demais instituições educativas (inclusive as universidades, cuja ação estava baseada na autoridade, na posse e na transmissão dos saberes). Ele deveria ser um exemplo de virtude, baseando-se, para tanto, numa pedagogia ou num método pedagógico específico (*Ratio Studiorum*).

As “escolas normais” foram implantadas com vistas a formar os novos profissionais que ensinariam na rede pública e cuja formação controlada visava o desempenho de funções em conformidade com a nova sociedade (em vias de industrialização). A formação de tais professores e a posse de um saber calcado em estereótipos, em valores moralizantes, na disciplina, no respeito à autoridade, na obediência, na regularidade etc. constituíram a mesma base do saber a ser desenvolvido nas escolas primárias onde ensinariam. O pagamento que recebiam por contribuírem com a produção desses jovens e por suportarem sua própria ambivalência foi sempre baixo, mas, no século XIX, era do tipo simbólico, comparado ao do sacerdote, uma vocação recebida de Deus. Esse professor era investido de falsas imagens (autoridade, dignidade, respeito) às quais deveria se ajustar.

A criação das escolas normais no Brasil ocorreu no período imperial, após a formulação de instrumentos legais (como a Lei de 15 de outubro de 1827) que deram suporte às iniciativas de ampliação da escola à população livre e de criação das escolas elementares. Em estudo sobre a escolarização no período de 1820-1850, as autoras Gouvêa e Jinzenji (2005) evidenciam que, além do envio de professores à França para aprender o método lancasteriano, foi introduzido, na formação dos professores, um manual didático-pedagógico também daquele país, intitulado *O curso normal para professores de primeiras letras*, de De Gérando (1839), considerado o primeiro material desse gênero utilizado no país. Nele, a concepção de infância ingênua, pura, inocente e frágil, mas também inconstante e volúvel, constituía-se a base da educação escolar: educar os “indivíduos das classes inferiores”, à qual se destinavam as escolas de primeiras letras, significava civilizá-los.

Foucault (2000a) analisa a instituição das escolas normais no contexto das “disciplinas” devido ao aparecimento do poder da norma no

século XVIII, como acréscimo a outros poderes de certos graus de normalidade e homogeneidade:

O Normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação estandardizada e a criação das escolas normais [...]. Tal como a vigilância e junto com ela, a regulamentação é um dos grandes instrumentos de poder no fim da era clássica. As marcas que significam status, privilégios, filiações, tendem a ser substituídas ou, pelo menos, acrescidas de um conjunto de graus de normalidade, que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas que têm em si mesmos um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares. (FOUCAULT, 2000a, p. 153).

Tendo, no saber da ciência, sua verdade, para que a escola fosse instituída como instância formadora privilegiada, foi preciso ainda qualificar as formas populares de socialização, classificando os saberes produzidos fora da ciência como “opiniões” e “superstições”.

Desses estudos retomados, em especial quanto aos aspectos selecionados na arqueologia da escola feita por Varela e Alvarez-Uría (1991), ressaltam-se alguns elementos que serviram de referência para esta obra: primeiro, que a escola é um objeto naturalizado e que historicizá-lo constitui-se condição para entender como essa instituição social se tornou o que é em nosso tempo (seu funcionamento); segundo, que sua instauração implicou a instrumentalização de dispositivos e instâncias diversas; terceiro, que as engrenagens escolares são amplamente produtivas; e quarto, até onde se pôde chegar nessa parte, que desempenhou (e ainda desempenha) uma contribuição importante, senão fundamental, para a produção de subjetividades “individualizantes-produtivas” e de novos campos de saber. Todas as objetivações possíveis em decorrência de formas de dominação e de exercício de poder que encontram, nas engrenagens escolares, lugares ótimos de realização.

Podemos afirmar que as análises realizadas e as categorias utilizadas pelos teóricos e aqui retomadas, ainda que em diferentes perspectivas, são válidas e pertinentes ao entendimento da realidade brasileira no que concerne à luta de forças empreendida pela Igreja Católica para fazer valer seu poder (expresso nas constituintes e constituições até

o século XX), à utilização do trabalho formativo como instrumento de poder-saber, ao disciplinamento e à maximização da força individual e coletiva, à disciplinarização dos saberes, em especial, pelo estudo do crescente processo de individualização instituído por instâncias diversas, que têm na criança e no jovem alvos privilegiados.

### **Instituições “fechadas”: formação, correção e produção**

Retomando a lógica da ética protestante tratada no início deste capítulo, podemos observar certa imposição para uma vida ordenada e orientada para e pelo trabalho produtivo como vocação: produzir para si e para o outro como forma de alcançar a salvação. Enfim, o trabalho como fim em si mesmo. A ascese protestante não apenas acentuou o ponto de vista explicitado em diferentes religiões, de que o trabalho consciente, mesmo por baixos salários, constitui-se algo salutar a Deus, mas também produziu uma “norma” como meio especial, senão o único, de alcançar a salvação: a sanção psicológica pela concepção de trabalho como vocação característica de trabalhadores e de “homens de negócio”. Weber (1967, 1980) demonstrou como a busca por salvação, por meio do preenchimento do dever vocacional e da ascese imposta pela igreja, poderia influenciar a “produtividade do trabalho”, criando comunidades angustiadas por salvação.

É possível observar, pelos estudos de Weber, que o controle era exercido sobre aqueles que pertenciam ao próprio grupo ou, como lembra Foucault (2005), sobre aqueles que se encontravam no espaço, econômico ou social, do próprio grupo, visto que, só posteriormente, essas instâncias de controle deslocaram-se para “cima” e para o Estado. O fato de pertencer a um grupo fazia com que o indivíduo pudesse ser vigiado, mas não foi o que ocorreu a partir dos oitocentos com a modificação no fenômeno da “reclusão de exclusão”, ou seja, internar para excluir os indivíduos do círculo social, presente em instituições modernas.

A partir do século XIX, ocorreu um deslocamento no princípio da vigilância. Não se tratava mais de pertencer a um grupo para ser vigiado, mas, antes, o contrário disso: ser um indivíduo que se achava colocado em uma instituição e esta seria a responsável por constituir, secundaria-

mente, o grupo para fixar um pertencimento. Desde então, as instituições passaram a ter a finalidade de fixar o indivíduo, não de excluí-lo:

Mesmo se os efeitos dessas instituições são a exclusão do indivíduo, elas têm como finalidade primeira fixar os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens. A fábrica, a escola, a prisão ou os hospitais têm por objetivo ligar o indivíduo a um processo de produção, de formação ou de correção dos produtores. Trata-se de garantir a produção ou os produtores em função de uma determinada norma. (FOUCAULT, 2005, p. 114).

Assim, não se tratava mais de excluir os indivíduos do círculo social, mas de ligá-los aos aparelhos de produção (fábrica, indústria), de formação (escolas, universidade), de reformação ou correção de produtores (casas de correção, reformatórios, prisão). Portanto, uma “inclusão por exclusão”. Por essa razão, Foucault (2005) opõe a “reclusão” do século XVIII ao “sequestro”, que ocorre a partir do XIX e cuja função é a inclusão e a normalização. Dessa maneira, escola passa a fixar os indivíduos a um aparelho de transmissão de saber com vistas à sua normalização.

Tais instituições — escola, indústria, reformatório — têm como característica entrecruzar, em seu interior, o que é estatal e o que não é. A existência ou não de uma rede de ensino oficial, controlada pelo Estado, importa pouco nesse caso, sendo a existência de uma rede institucional de “captura” ou de “sequestro” o que efetivamente interessa desde que, seja ela estatal ou não, se mantenham retidas em seu interior as existências.

Considerando os aspectos até aqui levantados, tentamos sintetizar uma “resposta” à questão formulada no início deste capítulo acerca do que caracteriza a instituição escolar e como se estabeleceu a necessidade de educar pelo e para o trabalho.

Sabemos que a escola pública, gratuita e obrigatória, foi instituída no século XIX e, em algumas sociedades, no início do século XX como uma urgência social, objetivando ligar e fixar as crianças (e também os jovens) ao aparelho de transmissão de saber e de produção de subjetividades. Como outras instituições daquele momento histórico, tratava-se de uma instância que dispensava a reclusão total dos indivíduos

(como os conventos, seminários, asilos e internatos) para tornar-se uma instituição de “sequestro”, cuja finalidade era incluir e normalizar pela disciplinarização dos saberes e dos corpos.

Primeiramente, essas instituições tinham (e algumas ainda têm), como visto anteriormente, a função de controlar o tempo do indivíduo, ou seja, controlar o mais amplamente possível a dimensão temporal de suas vidas, visto que o controle da espacialidade, de sua inserção geográfica, vinha perdendo a relevância.

À sociedade industrial interessava que o tempo dos homens fosse oferecido ao aparelho de produção, que se pudesse comprá-lo em troca de um salário, mas também que esse tempo fosse transformado em tempo de trabalho. Daí ser um problema as técnicas de extração máxima do tempo, encontradas também em instituições pedagógicas, casas de correção, orfanatos, prisões e não somente em fábricas, indústrias ou empresas. Desse modo, podemos concluir que a primeira função do sequestro é extrair o tempo, fazendo com que se torne tempo de trabalho.

Sua segunda função é controlar os corpos dos indivíduos. Controle que vai muito além das especializações dessas instituições. Nas instituições que surgem nos oitocentos, o corpo não é mais aquele a ser supliciado e castigado, mas

[...] o que deve ser formado, reformado, corrigido, o que deve adquirir aptidões, receber um certo número de qualidades, qualificar-se como corpo capaz de trabalhar. [...] A função de transformação do corpo em força de trabalho responde à função de transformação do tempo em tempo de trabalho. (FOUCAULT, 2005, p. 119).

A terceira função consiste na criação de um tipo de poder polivalente e polimorfo que é, ao mesmo tempo, econômico, político e judiciário. Em tais instituições, se compra ou se paga pelo tempo (indústrias, hospitais); dá-se ordens, tomam-se decisões, garantem-se funções de produção ou de aprendizagem e impõem-se também instâncias de julgamento diante das quais é preciso comparecer; avalia-se e classifica-se; aplica-se punição e recompensa. Uma espécie de “poder judiciário”, porém um poder epistemológico que trata de extrair um saber dos indivíduos a partir de seus próprios comportamentos, de suas experiências

(como nos colégios jesuítas ou na psicologia experimental e pedagogias corretivas), um saber que é transformado em saber técnico ou tecnológico, e ainda um saber de observação (do mestre sobre o aluno; do chefe sobre o operário; do especialista sobre a criança). É assim

[...] que os indivíduos sobre os quais se exerce poder ou são aquilo a partir de que se vai extrair o saber que eles próprios formaram e que será retranscrito e acumulado segundo novas formas de controle. [...] a pedagogia se formou a partir das adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se em seguidas leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre a criança. (FOUCAULT, 2005, p. 122).

Essas instituições apresentam um “grande mecanismo de transformação” assegurado pelo sequestro e que pode ser sintetizado nos seguintes termos: como fazer da vida dos homens, de seu corpo e de seu tempo algo que seja produtivo.

Tal lógica permite uma aproximação da secular ideia que afirma ser o trabalho a essência concreta do homem, questão esta difundida e defendida de forma muito incisiva e também historicizada sob diferentes perspectivas teóricas. Interessa, assim, considerar, mais que as teorias ou os seus autores, os enunciados que com eles foram legitimados.

Historicizando, o trabalho de Vasconcelos (2000, p. 2) evidencia como, na Antiguidade Grega, impunha-se “grande fragilidade e desdém ao elemento trabalho”, o que não representa uma passividade frente ao “espetáculo” produzido pelo sofrimento dos trabalhadores. Essa aversão ao trabalho, no pensamento grego, referia-se ao fato de ele não se constituir uma atividade digna dos homens livres.

Nas relações de trabalho, do escravo ao trabalho moderno, estão presentes diferentes formas de sacrifício e dominação, o que leva Vasconcelos (2000) a indagar-se sobre a legitimação do trabalho como forma de legitimação da dominação. Trata-se, nesse caso, de preparar e tornar dóceis os corpos pelo disciplinamento em favor da vida e para o trabalho. O trabalho, como categoria central na produção capitalista, tornou-se princípio “natural” na vida dos sujeitos, tornou-se “norma”.

Para que a “essência” do homem pudesse surgir como essência do trabalho, foi preciso uma série de operações complexas que o ligaram ao aparelho de produção. Foucault (2005, p. 124) analisa esse enunciado, mostrando que:

[...] de fato o trabalho não é absolutamente a essência concreta do homem, ou a existência do homem em sua forma concreta. Para que os homens sejam efetivamente colocados no trabalho, ligados ao trabalho, é preciso uma operação, ou uma série de operações complexas pelas quais os homens se encontram efetivamente, não de uma maneira analítica mas sintética, ligados ao aparelho de produção para o qual trabalham. É preciso a operação ou a síntese operada por um poder político para que a essência do homem possa aparecer como sendo a do trabalho.

A negativa do trabalho, como essência concreta do homem, está na contramão de abordagens para as quais o sistema capitalista é o responsável pela transformação do trabalho em lucro, “sobre-lucro” ou “mais valia”.

Ao buscarmos a emergência e a proveniência de tal naturalização do trabalho, somos levados a entender que esse sistema foi obrigado a produzir um conjunto de técnicas pelas quais o homem se encontra ligado a algo como o trabalho, um conjunto para o qual o tempo e o corpo dos homens são transformados em tempo e em força de trabalho, podendo, assim, ser utilizados.

Portanto, foi necessário que um poder microfísico, de baixo, um “sub-poder”, se estabelecesse e fixasse os homens na produção, tornando-os trabalhadores. Assim, a ligação do homem ao trabalho é uma ligação sintética operada pelo poder. Somente desse modo foi e é possível falar em “sobre-lucro” ou em “mais-valia”. O funcionamento dos pequenos poderes tornou possível surgir e multiplicar, nessas instituições de sequestro, de sub-poder, uma série de saberes do indivíduo, da normalização, da correção e, a partir deles, permitiu o aparecimento das ciências do homem e do homem como objeto das ciências.

Estes saberes e poderes se encontram muito mais firmemente enraizados não apenas na existência dos homens

mas também nas relações de produção. Isto porque, para que existam as relações de produção que caracterizam as sociedades capitalistas, é preciso haver, além de um certo número de determinações econômicas, estas relações de poder e estas formas de funcionamento de saber. Poder e saber encontram-se assim firmemente enraizados; eles não se superpõem às relações de produção, mas se encontram enraizados muito profundamente naquilo que as constitui. (FOUCAULT, 2005, p. 126).

Ao tratar da concepção de trabalho, Lecerf (2006, p. 211, grifo do autor), em diálogo com Foucault, evidencia três pontos que considera sobressaírem-se:

[...] em primeiro lugar, o *afastamento*, esta ação que é diferenciada e que é uma das características essenciais de todo trabalho. Em seguida, o *esforço*, cujo caráter de centralidade vamos encontrar em todos os textos em que Foucault mobiliza o conceito de trabalho [...]. E, por último, senão a certeza de uma recompensa, cujo equivalente na esfera da economia seria constituído pelo salário, pelo menos o horizonte moedico de uma realização ao mesmo tempo singular e não adquirida de início, que só adviria, porém, verdadeiramente em sua capacidade de implicar uma conversão do sujeito; aquilo que aqui aparece como acesso a uma outra figura da verdade, em outras palavras, a *uma transfiguração do sujeito* que anuncia esta verdade.

Então, no internamento, Foucault (2000b) evidencia o trabalho como uma ação diferenciada, uma ação de afastamento na qual a loucura é caracterizada como “ausência de obra” (a obra comum, banal) e o trabalho encontra sua manifestação perfeita. A figura central, nesse caso, é o esforço, cujo trabalho mobilizado é o trabalho forçado, materializado pelo espaço antes do tempo, e com a dupla função de operar nas tensões entre os períodos de emprego farto (como mão de obra barata), visando à contenção de revoltas dos miseráveis, e também de desemprego, buscando apaziguar os ociosos e proteger a sociedade da rebelião. De certo modo, uma medida profilática que protegia o espaço público das “doenças” dos pobres.

O trabalho sofreu, portanto, transformações nas suas disposições, passando, inicialmente, de uma função punitiva a um papel terapêutico, até tornar-se critério e mesmo finalidade de seleção, o que exigiu e colocou, no século XIX, em lado oposto ao dos loucos — entendidos como incapazes para o trabalho e a vida coletiva — os miseráveis, os pobres e os desempregados. O trabalho forçado ocupou, primeiro, o papel de definir as condições e os critérios por meio dos quais a norma poderia ser considerada operatória: o trabalho entendido como norma. Uma norma capaz de controlar, de certo modo, sua própria evolução: “uma norma que trabalha!” (LECERF, 2006, p. 216).

Como apontado anteriormente sobre o sistema de punição, tendo como lugar a instituição prisional, o trabalho era tomado como instrumento (e não fim) da norma. A tecnologia disciplinar, um tipo específico de poder, “[...] fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 2000a, p. 119).

Essa dominação sobre o corpo individual — “anátomo-política” — e as técnicas de racionalização e de economia desse poder geraram implicações ainda presentes na atualidade, como a produção de corpos dóceis e úteis e a produção da individualidade. O trabalho forçado, desse modo, não dependia (e cada vez menos depende) do internamento ou do confinamento, nem mesmo da sobrecarga de trabalho, uma vez que esse “mundo fechado” passou a ser interiorizado e articulado naquilo que denominou dispositivo da nova política. Trata-se do “corpo instrumental” totalmente formado numa dinâmica interna por e para o ato da produção.

Foi essa dinâmica que serviu para a efetivação do que se chamou disciplina e permitiu a organização, no final do século XVIII, de uma forma política cuja finalidade era governar não apenas os indivíduos, mas o conjunto dos seres constituídos na população, o qual denominou “biopolítica”. As duas tecnologias de poder, anátomo-política e biopolítica, não são excludentes, elas complementam-se e buscam dirigir a “multiplicidade dos homens”: uma assegura sobre os corpos individuais uma disciplina, a outra trata de regulamentar suas existências.

Revel (2006, p. 56) observa que essas relações de poder têm a força e a valorização do indivíduo potencializadas na biopolítica, entendida como “[...] estratégia ao mesmo tempo de uma proteção e de uma maximização desta força: a vida do indivíduo que vale muito doravante, não em nome de uma filantropia, mas porque ela é, essencialmente, força de trabalho, isto é, produção de valor”.

Nessa perspectiva, o trabalho não possui “apenas” uma função produtiva — no sentido de produção de valor, jornada, esforço etc. (expresso a partir do século XX pelo trabalho assalariado), como explicita Foucault (2001c) ao tratar das pessoas que estavam fora dos circuitos da produção, ou seja, os loucos, os prisioneiros, os doentes, os escolares, mas comporta outras funções: uma simbólica e uma disciplinar ou de adestramento.

Esses três componentes frequentemente coabitam, como no caso do trabalhador, entretanto, categorias como a dos escolares, da criança ou do jovem (separados do trabalho produtivo), as funções simbólicas e de adestramento tornam-se prioritárias, e nelas há esforço, afastamento e transfiguração do sujeito. Pode-se admitir que a educação escolar, em sua característica formativa, limita-se a essas duas funções como forma de intervenção.

As instituições escolares dos oitocentos e do início do século passado, como lugares privilegiados de desenvolvimento das tecnologias e pedagogias disciplinares, articulando a função simbólica e de adestramento, prestaram um serviço fundamental ou, ao menos, contribuíram para o controle das comunicações inúteis e perigosas e do desperdício, investindo na ordenação do tempo e na maximização da força e das energias individuais amplamente necessárias ao capital, transformando-as em relações úteis e produtivas.

Investindo nos corpos por meio desses instrumentos, subjetividades “individualizantes-produtivas” foram fabricadas e, posteriormente, por meio das tecnologias e das pedagogias psicológicas, subjetividades “psicologizadas-consumidoras” passaram a ser produzidas, como interpreta Varela (2002), sem o abandono, entretanto, do disciplinamento e da função simbólica sobre os corpos.

Afinal, conforme evidenciado, o que é tido como verdadeiro, portanto, como norma, não carece, já há algum tempo, do confinamento,

dos espaços de reclusão total. Isso fica ainda mais evidente com os avanços tecnológicos e as mudanças organizacionais, cujo espaço-tempo dedicado ao trabalho não está mais restrito, porém ocupa, de forma cada vez mais acentuada, a vida cotidiana dos sujeitos.



# 2

## **O VISÍVEL E O DIZÍVEL NA ESCOLARIZAÇÃO E NA PROFISSIONALIZAÇÃO DOS SUJEITOS**

PEDAGOGIAS, PSICOLOGIAS E REFORMAS EDUCACIONAIS

A dizibilidade acerca da urgência social de uma rede escolar pública e sua necessária vinculação ao trabalho produtivo não cessaram de ampliar-se nas primeiras décadas do século XX (e até nosso tempo), constituindo-se objetivo das reflexões contidas neste capítulo. Entre entusiasmo e otimismo, pedagogias disciplinares e corretivas, libertária e nova, atividade e imobilismo, religião e laicismo, tradição e modernidade, dirigentes e população, repetição e experimentalismo, cognição e afeto, falta de identidade e caráter nacional, propedêutico e profissionalizante, o país foi se tornando “moderno” e se inventando quase sempre pelas pontas dos extremos proclamados e algumas poucas vezes pelo meio.

Existe, assim, uma realidade múltipla de vidas, histórias, práticas e discursos no que hoje chamamos escola em sua relação com o mundo do trabalho. Com o apoio de Albuquerque Jr. (1999), é possível afirmar que o apagamento dessa multiplicidade permite pensar uma unidade de imagens e discursos acerca de algo, como a instância escolar.

Assim, não nos interessa aqui o real acerca da escola e sua relação com o trabalho, mas, sim, a produção de uma “constelação de regularidades”, de práticas e discursos que instituem, fazem ver e possibilitam dizer essa instância em sua relação com o trabalho, até hoje, como elemento da rede que compõe o dispositivo de escolarização.

Não se trata de um processo linear e pacífico cuja identidade encontra-se assegurada. A figuração de uma origem linear foi necessária para recusar a invenção recente que a constituiu e para negá-la como objeto político-social, elegendo-a como objeto natural ou neutro desde sempre.

Pensar uma “educação para todos” razoavelmente consensual, nesse caldeirão de diversidades e nessa multiplicidade que constitui os espaços-tempos, os discursos, as práticas, as existências, é querer exercer uma força, forçar uma homogeneidade, falsificar uma linearidade e unidade possíveis. Esse enunciado permanentemente retomado ao longo do século passado, travestido de interesse de todos (é o contrato social!), apresentou-se como uma tentativa de fazer valer os interesses de uns sobre outros. Exemplo disso pode ser facilmente encontrado em textos diversos que defendem uma rede oficial de escolas.

O objetivo, neste capítulo, centra-se no exame das proposições dos renovadores e reformadores da educação nacional das primeiras décadas do século XX, expressas em discursos heterogêneos e fundamentados em uma psicologização das pedagogias, no consenso da educação escolar como elemento imprescindível à formação de subjetividades modernas, na colocação do educando como centro do processo educativo, na retomada e reformulação da proposta pedagógica “rousseauiana” e na ênfase na profissionalização de nível médio, nos elementos determinantes para a constituição do “caráter nacional” e no “desenvolvimento da nação”, preconizado em discursos diversos. Ainda como parte desse objetivo, buscamos uma aproximação de discursos heterogêneos acerca da profissionalização nas reformas educacionais até a década de 1970, com a instauração da profissionalização média compulsória decorrente da promulgação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), e nos anos 1990, cuja ênfase era a educação média pensada de modo a permitir a formação de competências para o mundo do trabalho (BRASIL, 1996).

Não se trata de uma tentativa de encontrar “a” verdade sobre a relação educação e trabalho, mas de retomar discursos historicamente situáveis que, certamente, como explicita Pol-Droit (2006, p. 35) “[...] produzem ‘efeitos de verdade’, delimitando, para uma época, aquilo que é pensável e aquilo que não é”, embora, em si mesmos, não tenham qualquer valor.

Trata-se de compreender como diferentes discursos, em especial, o das pedagogias corretivas e psicológicas e o da Escola Nova (que se organizou no início do século XX permanecendo como referência até os anos 1960), além dos discursos oficiais e outros ditos de diferentes reformas e racionalizações, se entrelaçaram e se uniram, produzindo “efeitos de verdade” e legitimando certa ação pedagógica e, disto, intentando constituir ou constituindo subjetividades produtivas.

Com Foucault (2001b), em diálogo com Deleuze, podemos entender que a aproximação da dizibilidade acerca da escolarização e da educação para o trabalho aqui retomada não pretendeu explicitar uma verdade absoluta, sendo, antes, uma possibilidade de enfrentamento do poder em lugares onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: no discurso e na ordem do saber.

## **Pedagogias disciplinares, corretivas e psicológicas: a criança e o jovem no centro da ação educativa**

Os colégios e, mais tarde, a chamada escola tradicional, com sua organização espaço-temporal individualizante, seus sistemas de valoração, o estabelecimento de uma infância inocente e selvagem, porém degenerada e delinquente, sua disciplina rígida, a hierarquização dos conteúdos e o trabalho escolar centrado na figura do professor, foram questionados de forma decisiva, especialmente no início do século XX.

Apesar de a educação primária pública ter sido “garantida” pela Constituição Política do Império do Brasil (BRASIL, 1987a), no início do século XX, ela ainda se constituía um “direito” restrito. Somente a partir da década de 1930 foi possível observar o crescimento de uma rede escolar oficial e, conseqüentemente, o acesso à matrícula.

Os índices de analfabetismo entre a população geral, levantados na década de 1930, apontam que, em 1890, o percentual atingia 85% e, em 1900 e 1920, chegou a 75%. Nestas duas últimas décadas, a proporção de analfabetos entre a população com mais de 15 anos era de 65%, evidenciando os esforços realizados no período para sanar o problema (RIBEIRO, 1984).

No limiar entre tradição, modernidade e alternativas outras, a segunda República aprofundou a primazia do ensino secundário e superior para alguns. Segundo Rocha (2001, p. 120), “o Estado novo, em educação, não é outra coisa senão a reação da velha tradição patrimonialista contra as inovações modernizantes que vinham se introduzindo na sociedade brasileira desde os anos 1920 até a primeira metade dos anos 1930”.

Entretanto, foi no interior dessas mesmas instituições escolares, organizadas para “civilizar e domesticar” crianças e jovens por meio de um poder-saber disciplinar, entendido como um dos dispositivos fundamentais de “integração” e controle dos movimentos sociais e políticos organizados, e em nome da “civilização” e do “progresso”, que se objetivou, por um lado, a indisciplina e a inadaptação, e, por outro, o estudo e a proposta de tratamento ao conflituoso, ao patológico, ao anormal, todos tornados objetos de estudo da psicologia experimental e diferencial.

A psicologia alcançou a legitimidade e o estatuto de saber científico no final dos oitocentos e nas primeiras décadas do século passado, buscando alinhar-se às ciências da natureza e aos seus postulados afirmando, primeiro, que a verdade do homem está em sua natureza e, segundo, defendendo que todo conhecimento, para ser científico, deve ser quantificável, passar pela elaboração de hipóteses e, por fim, ser verificado.

Assim, a necessidade de efetivar tais postulados levou a psicologia a identificar, na realidade humana, somente uma objetividade. Em uma sociedade fortemente caracterizada pela objetividade, pelo quantificável, pelo útil e pelo racional, tais pressupostos respondiam ao imediato.

Contudo, quando esses pressupostos foram questionados (século XIX), o próprio homem deixou de ser tido como da “ordem da natureza”, e a psicologia foi também levada a rever sua prática e a produzir um estatuto compatível com o novo homem que estava sendo constituído. Foi no século XX que ela ampliou seus laços com outras áreas do conhecimento (pedagogia, sociologia e filosofia) até tornar-se (e de certo modo ainda o é) a prática científica e o fundamento de uma “pedagogia possível”.

Ao analisar a história da psicologia, Foucault (2002) explicita que ela nasceu e se organizou por intermédio das relações que estabeleceu com outras áreas do conhecimento. Entretanto, diferentemente das ciências da natureza, que pareciam responder aos problemas decorrentes de suas dificuldades práticas, a psicologia:

[...] nasce neste ponto no qual a prática do homem encontra sua própria contradição; a psicologia do desenvolvimento nasceu como uma reflexão sobre as interrupções de desenvolvimento; a psicologia da adaptação, como uma análise dos fenômenos de inadaptação; a da memória, da consciência, do sentimento, surgiu primeiro como uma psicologia do esquecimento, do inconsciente e das perturbações afetivas. (FOUCAULT, 2002, p. 134-135).

Como também evidencia Varela (2002), a psicologia se volta para as diferenças individuais, para as crianças desajustadas à disciplina escolar. Buscando detectar o “quanto antes” esse tipo de aluno, ela organizou medidas e classificações que, em harmonia com os pedagogos da

infância anormal, preconizaram a adaptação como a “função geral da inteligência”:

[...] as diferentes instituições que então surgem para educar as crianças “inadaptadas” se converteram em espaços privilegiados, em laboratórios de observação, nos quais se obtiveram saberes e se ensinaram tratamentos que implicaram uma mudança importante em relação às pedagogias disciplinares até então dominantes. (VARELA, 2002, p. 90).

A ressocialização e a adaptação das crianças passaram a ser desenvolvidas nesses laboratórios e em instituições corretivas. Foi exatamente nessas instituições especializadas e corretivas que se ensaiaram novos métodos e técnicas educativas, utilizando novos materiais, novos dispositivos de poder e um novo estatuto de saber, deslocando a atenção dada ao professor para a criança e sua especificidade psicológica. Sendo o “positivismo evolucionista” e o “progresso” alguns dos seus postulados, a psicologia voltou-se para as diferenças individuais, para a adaptação, considerando o desenvolvimento “natural” da criança, de sua mente. A pré-escola tornou-se também um laboratório privilegiado para psicólogos e pedagogos.

Em estudo sobre a história da educação em sua relação com o fracasso escolar, Patto (1999, p. 84) evidencia que predominou, nas produções especializadas no Brasil, até a década de 1930, uma psicologia voltada para a decifração da natureza da mente humana, desenvolvida em laboratórios anexos às escolas normais e que realizava estudos experimentais por meio de procedimentos psicofísicos, e uma pedagogia que se propunha a ensinar essa natureza, enquanto, em sociedades europeias, já se exercitava a classificação e a intervenção das diferenças individuais de aptidão. Aqui, a determinação dos indivíduos “anormais” e sua segregação eram competência dos médicos (médicos-psicólogos), que influenciaram a constituição da psicologia educacional direcionada pelo modelo médico.<sup>16</sup>

---

16 Conforme Patto (1999), a medicina desempenhou papel importante na organização da psicologia e em sua relação com a pedagogia, mas também a psicanálise (com a fundação da Sociedade Brasileira de Psicanálise na década de 1910), realizando experi-

De todo modo, mesmo com as diferenças cronológicas e de localização, os “novos” pedagogos (Montessori, Decroly, Pestalozzi, Froebel e outros), ligados, de algum modo, à clínica e à medicina, tentaram estabelecer uma pedagogia coerente com a “natureza humana”, objetivando desenvolver as potencialidades, os interesses e as tendências naturais de cada indivíduo. Com essa finalidade, deslocaram a atenção para os meios e os métodos de educar com vistas a não contrariar o desenvolvimento natural e as diferentes capacidades de aprender.

A criança, nessa perspectiva, foi, então, colocada no centro da ação educativa. É nesse sentido também que a educação nova tem por objeto “[...] organizar e desenvolver os meios de acção durável com fim de ‘dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento’, de acordo com uma certa concepção de mundo” (MANIFESTO..., 1991, p. 59).

Em relação às “pedagogias corretivas”, as novas técnicas pedagógicas dirigidas a tornar o meio conforme as necessidades infantis, distante da organização fria e rígida dos espaços disciplinares, foi abordada por Varela (2002), que tomou como exemplo estudos realizados no ensino pré-escolar:

[...] a obra de Maria Montessori aparece como exemplar ao se dirigir ao ensino pré-escolar. Construir um mundo adaptado ao aluno implica uma mudança radical na organização da sala de aula, concebida agora como a prolongação do corpo infantil, como um espaço proporcionado a suas necessidades de observação e experimentação: salas claras e iluminadas, com móveis pequenos e de formas variadas: pequenas mesas, pequenas cadeiras, pequenas poltronas, armários fáceis de abrir, diminutos lavabos de fácil acesso, enfim, móveis leves, simples e transportáveis. Configura-se assim um mundo “em miniatura” que rompe com a rígida organização do espaço disciplinar no qual o estrado de madeira era o símbolo de autoridade e poder do mestre. (VARELA, 2002, p. 94).

---

mentos em hospitais (laboratórios) na Bahia e no Rio de Janeiro, nas décadas de 1920 e 1930. Em 1918, médicos pediatras testaram as provas da escala Binet de inteligência, mas foi somente a partir da década de 1930 que a psicologia começou a se estruturar como “uma prática de diagnóstico e tratamento de desvios psíquicos”.

Rejeitando o controle excessivo, coativo e, de certo modo, exterior das pedagogias disciplinares, as “pedagogias corretivas” e a Escola Nova, que têm, na psicologia experimental, seu fundamento científico, viram-se desafiadas a encontrar um tipo de controle menos visível e mais operativo, como explicita Varela (2002, p. 94):

O controle, portanto, que o mestre exercia no ensino tradicional através da programação das atividades e dos exames, se desloca, agora, tornando-se indireto, para a organização do meio. E o objetivo ao qual se volta já não é a disciplina exterior, produto de um tempo e de um espaço disciplinares, mas a disciplina interior, a autodisciplina, “a ordem interior”.

As formas de socialização que essas pedagogias corretivas adotaram supõem uma universalização e individualização válida para todos os sujeitos, independentemente de categoria social ou do contexto histórico que ocupam, tendo sua legitimação alicerçada nos pressupostos experimentais.

Dessa maneira, toda forma de resistência a esse modelo de socialização pôde ser tratada como desvio. A construção da “criança natural” permitiu negar os conflitos e as lutas sociais, sendo os interesses e necessidades não mais coletivos, mas única e exclusivamente individuais.

Para fundamentar suas práticas e discursos, esses “novos” pedagogos passaram a observar as crianças em instituições especializadas e a definir as leis de seu desenvolvimento. Trata-se, inicialmente, da psicologia experimental e, mais tarde (em especial a partir da década de 1960 no Brasil), das psicologias genética e humanista.

Nesse sentido, Varela (2002) denomina “psicopoder” o exercício de poder que se esboça a partir do início do século passado, especialmente nas instituições educativas de correção e de educação pré-escolar, como locais de observação, experimentação e tratamento, o que significa a constituição não do indivíduo disciplinar, mas do sujeito psicológico. Esse tipo de poder produziu um saber que se tornou o fundamento das pedagogias do início do século passado e que galgou um papel decisivo na afirmação e na objetivação da infância que havia sido teorizada na proposta rousseauiana.

Com princípios similares, o movimento da Escola Nova se organizou e se disseminou pelo país nas primeiras décadas do século passado, oriundo de teorizações e experiências europeias e norte-americanas desenvolvidas desde o final dos oitocentos. A partir da década de 1920, o pragmatismo de Dewey (1971)<sup>17</sup> e as ideias de outros escolanovistas apresentaram-se como elemento constitutivo de parte da intelectualidade brasileira preocupada com a educação escolar:

O desenvolvimento das ciencias lançou as bases das doutrinas da nova educação, ajustando á finalidade fundamental e aos ideaes que ella deve prosseguir os processos apropriados para realizal-os. A extensão e a riqueza que actualmente alcança por toda a parte o estudo scientifico e experimental da educação, a libertaram do empirismo, dando-lhe um caracter e um espirito nitidamente scientifico e organizado, em corpo de doutrina, numa série fecunda de pesquisas e experiências, os principios da educação nova, pressentidos e ás vezes formulados em rasgos de synthese, pela intuição luminosa de seus precusores. (MANIFESTO..., 1991, p. 65-66).

Podemos observar que os discursos da educação nova encontram-se perfeitamente ajustados às linhas gerais dos pressupostos até aqui abordados, diferentemente das pedagogias disciplinares apontadas no primeiro capítulo. O escolanovismo, como movimento que se contrapunha à pedagogia tradicional, ganhou adeptos no país após a primeira guerra mundial como um novo padrão de consumo cultural imposto pela relação do Brasil, em diferentes esferas, com os Estados Unidos da América.<sup>18</sup> Ele incrementou o chamado “otimismo pedagógico” e ainda

---

17 A obra de Dewey (1971) citada é *Experiência e educação*, traduzida por Anísio Teixeira, um dos idealizadores do *Manifesto* de 1932 e que tivera contato com o trabalho do pensador desde a década de 1920. Nela, Dewey estabelece os princípios fundamentais do que denomina educação “nova” ou “progressiva”, defendendo e estabelecendo os princípios e critérios de uma “teoria da experiência”, uma educação que utilizasse métodos democráticos e humanos, contrapondo-se aos métodos e técnicas “autocráticos”, bem como uma educação “ativa”, centrada na criança (aluno), em oposição à educação tradicional “passiva” e centrada no adulto (professor).

18 Sobre as condições econômicas, políticas e sociais nas quais o *Manifesto* de 1932 foi produzido, sugerimos a leitura de Ribeiro (1984), que contextualiza a escolarização

ampliou seu alcance por meio de reformas educacionais empreendidas em diversos estados ao longo da década de 1920.<sup>19</sup>

A ressonância desse movimento entre educadores encontra-se marcada no *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova* (1932), documento escrito por um grupo heterogêneo de intelectuais com o objetivo de influenciar a elaboração das diretrizes governamentais do então presidente Vargas<sup>20</sup> e a população, fazendo a defesa da escola única, laica, gratuita e obrigatória e dos princípios escolanovistas, influenciados por teóricos precursores desse modelo de educação. Sobre a escola única, o texto afirma:

[...] num paiz, em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância as instituições privadas idôneas, a “escola única” se entenderá, entre nós, não como “uma conscrição precoce”, arrolando da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submettendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações

---

nacional de 1549 a 1964 pelos diferentes momentos da política e de modelos econômicos em vigor em cada período, tendo, portanto, outra perspectiva de análise.

19 Nos anos de 1920, foram empreendidas reformas educacionais em vários estados brasileiros por dirigentes governamentais, como Anísio Teixeira, em conformidade com as propostas e os princípios da escola nova. Logo, esse movimento passou a expressar uma política educacional do governo, que adquiriu visibilidade também em publicações oficiais até a década de 1960.

20 Getúlio Vargas havia sido governador do estado do Rio Grande do Sul e alcançou a presidência do país em 1930 por meio de um golpe que pôs fim à Primeira República brasileira (1889-1930), cuja característica foi “um federalismo extremado dominado pelos interesses rurais dos estados de São Paulo e Minas Gerais” (WOLFE, 1994, p. 27). Governou de 1930 a 1937 como presidente provisório de um governo constitucional; depois, de 1937 a 1945, como ditador no denominado Estado Novo, retornando, como presidente eleito, em 1951, cargo que ocupou até seu suicídio em 1954. Entretanto, segundo Wolfe (1994, p. 28), sua influência ultrapassou esse período, já que, em 1961, seu herdeiro político, João Goulart, assumiu a presidência, mantendo-se no cargo até 1964. Tal influência se estendeu, de certo modo, ao período da ditadura militar pós-1964: “O quase um quarto de século em que atuou como presidente foi marcado pelo paradoxo de aparecer com sucesso, ao mesmo tempo como um construtor de instituições e por seu desejo de ser um líder carismático e personalista”.

posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todos ao menos que nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos. (MANIFESTO..., 1991, p. 59).

O *Manifesto*, publicado em 1932, reconhece o direito de todo indivíduo à educação sem levar em consideração a categoria social à qual pertence — um direito de “caráter biológico”. De forma explícita, os intelectuais defendem que a educação nova:

[...] não pode deixar de ser uma reacção categorica, intencional e systematica contra a velha estructura do serviço educacional, artificial e verbalista, montadas para uma concepção vencida. *Desprendendo-se dos interesses de classes*, a que ella tem servido, a educação perde seu “sentido aristologico”, para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de construir um privilegio determinado pela condição economica e social do individuo, para assumir um “*carater biologico*”, com que ella se organiza para a collectividade em geral, reconhecendo a todo individuo o *direito a ser educado até onde permitam suas aptidões naturaes, independente de razões de ordem economica e social*. (MANIFESTO..., 1991, p. 59, grifo do autor).

Contudo, e entendendo desse modo, as “aptidões naturais” — psicológicas e profissionais — tratadas como “naturalmente” diferentes em cada indivíduo, se constituiriam critérios pelos quais cada um acabaria por ser educado e classificado, levando o sujeito a desenvolver uma atividade produtiva e, conseqüentemente, a ter uma condição econômica e sociocultural específicas. Critério este, no mínimo, problemático e com o qual, certamente, como visto, as psicologias puderam colaborar.

A chamada explícita e incisiva à atividade espontânea evidencia a contraposição ao imobilismo característico das pedagogias disciplinares e da autoridade do mestre. Acentuando a educação “ativa”, esse movimento deu ênfase à liberdade infantil, colocando a criança no centro do processo ensino-aprendizagem com base nos estudos da psicologia infantil e da adolescência, como expresso no texto do *Manifesto* de 1932

(MANIFESTO..., 1991, p. 66) ao tratar paradigmaticamente o papel da “atividade” no processo educativo:

Nessa nova concepção de escola [...], a actividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a actividade espontanea, alegre e fecunda, dirigida á satisfação das necessidades do proprio individuo. Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inherente á sua propria natureza, o problema não só da correspondencia entre os grãos do ensino e as etapas da evolução intellectual fixada sobre a base dos interesses, como também da adaptação da actividade educativa ás necessidades psychobiologicas do momento. O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de facto, a predominancia dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas actividades, do fator psychobiologico do interesse, que é a condição de uma actividade espontanea e o estimulo constante ao educando (creança, adolescente ou joven) a buscar todos os recursos ao seu alcance, “graças á força de attracção das necessidades profundamente sentidas”. É certo que deslocando-se por esta fórmula, para a creança e para os seus interesses, moveis e transitorios, a fonte de inspiração das actividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programas tradicionaes, do ponto de vista da lógica formal dos adultos, para os pôr de accôrdo com a “logica psychologica”, isto é, com a logica que se baseia na natureza e no funcionamento do espirito infantil.

No final da década de 1950, quase duas décadas após o aparecimento do *Manifesto* de 1932, Anísio Teixeira (1972)<sup>21</sup>, um dos idealiza-

---

21 Sobre a vida e a obra de Anísio Teixeira, ver Nunes (2000a, p. 11-12). A autora elabora uma reflexão no texto “Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos”. Teixeira (1900-1971) iniciou sua carreira pública em 1924 ao ocupar o cargo de Inspetor Geral de Ensino na Bahia, realizando uma reforma da instrução pública. Em viagens, manteve contato com a obra de Dewey, publicando, em 1930, a primeira tradução de dois de seus ensaios. Em 1931, assumiu a Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal e realizou uma reforma educacional, demitindo-se em 1935. Deste ano até 1945, além de explorar e exportar manganês, dedicou-se a traduzir livros. Em 1946, assumiu o cargo de Conselheiro de Ensino Superior na UNESCO e trabalhou na Secretaria de Educação e Saúde do Estado da Bahia. Em 1951, assumiu a Secretaria Geral da Campanha

dores do movimento escolanovista no país, analisou a situação da educação no Brasil e criticou a seletividade e a finalidade propedêutica da educação escolar. Nesses termos, explicitou:

O característico da organização das escolas para finalidade seletiva é o menosprêzo às diferenças individuais, ou a utilização das diferenças individuais apenas para eliminar os imputados incapazes. A escola fixa os seus graus ou séries de ensino, os padrões a que devem atingir os alunos capazes de seguir o curso. Os que não se revelaram capazes, são reprovados, tornando-se ou repetentes, ou excluídos. Nessa organização cabe ao aluno adaptar-se ao ensino e não o ensino ao aluno. Nada mais legítimo se a escola visa realmente selecionar alguns alunos para determinados estudos. E nada mais ilegítimo se a escola se propõe a dar a todos uma habilitação mínima para a vida, a promover a formação possível de todos os alunos de acôrdo com as suas aptidões. (TEIXEIRA, 1972, p. 389).

O fragmento é parte de uma conferência na qual o autor descreveu as teses do movimento: a valorização das diferenças individuais, a adaptação e a promoção da formação em conformidade com as aptidões naturais de cada aluno. Enunciados que, como é sabido, proliferaram-se ao longo do século XX e até nosso tempo.

O pensador criticava as condições da escola pública e o tipo de formação realizada, que, segundo afirmou, estava dirigida a eleger os melhores para lhes oferecer uma educação de elite, mas, vendo nela

---

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que transformou em órgão, e, no ano seguinte, assumiu também o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), permanecendo até 1964. No INEP, criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), realizou conferências e publicou livros, além de realizar outras atividades voltadas à educação. Suas posições “[...] lhe valeram a perseguição dos bispos brasileiros que, em 1958, lançam um memorial acusando-o de extremista e solicitando ao governo federal sua demissão” (NUNES, 2000a, p. 11), episódio no qual recebeu a solidariedade e a manifestação de educadores, cientistas e professores. Foi idealizador e, em 1962, tornou-se reitor da Universidade de Brasília (UnB). Afastou-se do país de 1964 a 1966, lecionando em universidades estrangeiras. Nos anos seguintes, organizou reedições de antigas produções e tornou-se consultor da Fundação Getúlio Vargas, voltando a trabalhar na Companhia Editora Nacional.

uma instância positiva de estabilização social, ele defendia uma forma de organização escolar que rompesse com aquele quadro. Nesses termos, Anísio Teixeira propôs: um currículo de aprendizagem por participação; abundância de material de ensino e de trabalho; professores preparados de forma profissional; local organizado por atividades adequadas às diferentes idades e separadas em setores articulados e complementares (espaço do jogo, da recreação e da educação física, do trabalho e do estudo); arquitetura dos prédios escolares organizados conforme as divisões das atividades.

Conforme evidencia Teixeira (1972, p. 393), a idade é “[...] elemento fundamental de graduação e classificação, organizando-se as séries em programas de atividades escolhidas à luz dos interesses e impulsos dos vários grupos em cada idade, com as diversificações decorrentes dos diferentes quocientes intelectuais”.

A preparação dos professores de “forma profissional” objetivava permitir o acesso a um conhecimento especializado (desde o início, a educação nova enfatizou o papel das *expertises*) pelo domínio máximo da evolução biopsicológica da criança e do “porquê” organizar, de determinada forma e não de outra, as atividades numa sequência e racionalidade evolutiva. Porém, esse saber especializado, testado em atividades escolares pelo professor, deveria também evoluir a partir das experiências em sala, assim como o próprio professor. Desse modo, o tipo de didática a ser exercitada na escola:

[...] obedeceria ao princípio de que as atividades infantis, predominantemente *lúdicas*, evoluem naturalmente para o trabalho, que é um jogo mais responsável e com maior atenção nos resultados, e do *trabalho* evoluem para o *estudo*, que é a preocupação *mais intelectual* de conduzir o trabalho sob forma racional, sabendo-se porque se procede do modo por que se procede, e como se pode aperfeiçoar ou reconstruir êsse modo de fazer. Quando êsse interesse intelectual se desenvolve bastante para se tornar uma atividade em si mesma, teremos o intelectual, o cientista, o pesquisador e o pensador, que irão constituir os corpos especializados da Nação para seu desenvolvimento cultural e científico. (TEIXEIRA, 1972, p. 393, grifo do autor).

Como forma de fazer circular esse saber sobre a escolarização nos moldes da educação nova, isto é, divulgar o pensamento de dirigentes do ensino público na tentativa de torná-lo “o” saber verdadeiro, hegemônico, sobre educação, propugnando, como fundamentos, a renovação, o moderno e o científico em contraposição ao conservador, ao arcaico e ao não-científico da educação tradicional, foi criada a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP)<sup>22</sup>, cujas publicações tiveram início em 1944. Gebrim (2002) realizou mapeamento bibliográfico estudando as edições dessa revista do período de 1944 a 1963. O interesse da pesquisadora centrou-se nas produções que apresentavam um referencial psicológico no entendimento das questões educacionais, evidenciando que, nos artigos sobre a relação entre pedagogia e psicologia, predominava a “pedagogia progressivista”.

A pedagogia tradicional não foi identificada, demonstrando o objetivo da revista em divulgar os pressupostos renovadores. Os temas com maior incidência na revista foram: “provas de nível mental” e “educação e desenvolvimento humano” (ambos com 22,1%), seguido do tema “desenvolvimento emocional infantil” (15,7%). As análises de Gebrim (2002) apontam para a importância que a psicologia desempenhou na educação daquele período, sendo que:

O tratamento dado ao enfoque psicológico na RBEP sugere que a psicologia era uma aliada de grande utilidade na medida em que fornecia ao processo educativo um elemento importante: o diagnóstico do educando. Sendo assim, a RBEP

---

22 Conforme estudo de Gebrim (2002, p. 66), a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) vem sendo publicada desde 1944, tendo deixado de circular em 1981 e voltando a ser editada em 1983. Ela constituiu-se como uma das respostas do movimento de renovação educacional iniciado na década de 1920 (escola nova, conferências nacionais de educação, Associação Brasileira de Educação) que culminou com a criação do Ministério de Educação e Saúde em 1931. Na revista, o enfoque adequado da educação colocava-se como expressão de cientificidade. Como justificativa à criação da RBEP, “[...] em sua ‘Exposição de motivos’, o então ministro Gustavo Capanema afirmava que a realidade educacional brasileira reclamava ‘um instrumento de indagação e divulgação científica e um órgão de publicidade dos estudos originais brasileiros’. A RBEP documentou o pensamento integrante da filosofia educacional do governo federal, que necessitava de um instrumento de divulgação não só de suas realizações, mas do ideário que dava sustentação à sua política pedagógica”.

estabeleceria, via de regra, o caminho para o conhecimento das capacidades desse educando: a psicometria. (GEBRIM, 2002, p. 90).

As perspectivas criadas pela educação nova e pelos especialistas em psicologia infantil e da adolescência se intensificaram durante o século XX. A psicologia voltada à educação também se diversificou, tornando-se psicologia da aprendizagem, evolutiva, cognitiva, da educação especial etc., e constituindo-se em fundamento para toda “pedagogia possível”, para toda ação educativa que aspirasse ao estatuto científico.

Na Europa do fim da década de 1920, os estudos da psicologia genética (Piaget) e da psicanálise (Freud) evidenciaram-se na educação escolar. Ainda que se leve em conta possíveis diferenças entre essas perspectivas, elas possuem em comum:

[...] o fato de perceber o desenvolvimento infantil como etapas ou estágios progressivos e diferenciados, supostamente universais. Psicanalistas e piagetianos situam a criança no centro do processo educativo e atribuem ao mestre uma função de ajuda. O ensino, em conseqüência, deve adequar-se cada vez mais aos interesses e necessidades dos alunos, crianças e jovens, à suposta percepção específica, que possuem do espaço e do tempo. A adaptação continua sendo o objetivo principal da educação. Não foi em vão que Piaget fez sua a frase de Binet segundo a qual “a adaptação é a lei soberana da vida”, e para Freud o processo de sublimação conduz ao homem civilizado. A atividade segue ocupando o primeiro lugar nessas teorias de aprendizagem e, no caso concreto de Piaget, os exercícios sensório-motores não apenas fazem parte do desenvolvimento da motricidade como jogam um importante papel no desempenho cognitivo. Neste sentido, situa-se em linha direta em relação aos promotores das pedagogias corretivas. (VARELA, 2002, p. 98).

Segundo explicita Varela (2002), as leis e os estágios de desenvolvimento foram substituídos ou, ao menos, “solapados”, na década de 1960, pelas denominadas “leis do ritmo”, que põem no centro da aprendizagem o ritmo individual e próprio de cada aluno e as relações

interpessoais. Essa abordagem teve, como um de seus expressivos representantes, Carl Rogers e, segundo ela, toda ação educativa

[...] deve procurar que o aluno se expresse, se manifeste, encontre seu estilo próprio, redescubra sua suposta “natureza natural” original e livre de coações. A expressão, a comunicação, a criatividade, as relações interpessoais — reduzidas a um jogo de status, de papéis, de funções — são chamadas a desempenhar uma função libertadora. (VARELA, 2002, p. 99).

No Brasil, as pedagogias, alicerçadas nas psicologias genéticas e humanistas, marcaram o dizível e o visível em educação escolarizada e conviveram lado a lado na segunda metade do século XX. A psicologia humanista ganhou adeptos a partir da década de 1960, em meio às lutas pelo reconhecimento da profissão de psicólogo, em uma organização político-social marcada pelo autoritarismo dos governos militares (com o golpe militar de março de 1964) e pela busca por uma alternativa que enfrentasse os primados do comportamento e da cognição, sendo encenada em grupos de estudo e pesquisa e nos cursos de formação de professores, psicólogos e orientadores educacionais.

A influência da psicologia humanista rogeriana na educação brasileira encontra, na publicação de Almeida (2002)<sup>23</sup>, visibilidade privilegiada, visto que, como elemento de retomada da história, contempla depoimentos de cinco professoras universitárias precursoras e pesquisadoras dessa abordagem no país, entrevistadas no final da década de 1990, que defenderam suas dissertações e teses na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e na Universidade de São Paulo

---

23 Conforme Almeida (2002), os estudos e usos dessa teorização, a partir da década de 1960, encontram-se inicialmente ligados à área de aconselhamento devido ao Serviço de Aconselhamento Psicológico (SAP), coordenado pelo professor Oswaldo Barros e sua assistente, Rachel Rosenberg (que, em 1977, publicou um livro com Rogers), do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), funcionando pelas décadas seguintes. Em 1986, esse grupo organizou um seminário com a participação expressiva de docentes de universidades brasileiras. No início dos anos 1970, psicólogos procuraram e participaram dos cursos sobre Rogers oferecidos na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), vinculados à pós-graduação em psicologia, sob a coordenação Abigail Mahoney. Em 1978, o próprio Rogers compareceu a esses encontros.

(USP) entre 1976 e 1996, utilizando a teoria humanista de Carl Rogers como referência e/ou objeto. De certo modo, essa perspectiva encontrou solo propício nessas instituições, pelas práticas de professores pesquisadores, como crítica ao aspecto cognitivo enfatizado nos cursos de ciências humanas, como psicologia, pedagogia e outros. Ressaltamos, entretanto, que as psicologias de cunho humanista não foram as determinantes nas práticas educacionais do nível básico da educação no país.

A aplicação da teoria piagetiana como fundamento da educação escolar ocorreu a partir da década de 1960, sendo reanimada nos anos 1980, com a adoção do construtivismo como fundamento de alfabetização nas séries iniciais, objeto ou referência em pesquisas. Assim, as produções acadêmicas utilizando essa teoria permaneceram atuantes até os anos 1990, quando suas contribuições passaram a ser mais questionadas e a competir com outros referenciais (fenomenologia, psicanálise e perspectiva sócio-histórica).

Em 1990, Moro (2002) produziu uma avaliação das implicações da epistemologia genética de Piaget para a educação como trabalho encomendado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e, posteriormente, organizou um texto onde retomava e atualizava esses resultados. No trabalho, a autora evidencia os problemas da aplicação da teoria na educação, os equívocos que acabaram por enfraquecê-la e ressalta serem o ensino fundamental e a educação infantil objetos privilegiados na literatura consultada sobre o tema nas áreas de: matemática (psicogênese de vários conceitos); leitura/escrita, com o impacto das pesquisas e publicações de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky na década de 1980 e seus desdobramentos nas pesquisas e produções brasileiras; ciências naturais; e educação moral e ética, sobre o processo de elaboração de regras de valores morais. Portanto, não se trata exatamente de um abandono no uso dessa teoria naquele período ou mesmo na década de 1990.

Para demonstrar a relação entre psicologia e educação, colocando esta última numa condição secundária (psicologização das pedagogias), o uso, especialmente na década de 1980, da “perspectiva construtivista” buscou alguns resultados na pesquisa realizada por Warde (1995) sobre as produções dos programas de pós-graduação em educação no âmbito da psicologia e da psicologia da educação no período de 1982 a 1991.

A pesquisadora analisou o lugar da psicologia e da psicologia da educação como disciplina no campo da educação, nas teses e dissertações do período, evidenciando que a questão educacional é tratada de forma subordinada, pois a análise do material se deu a partir da perspectiva psicológica adotada:

Ora se a própria abordagem adotada abstrai os processos e as práticas educacionais, estamos diante de problemas epistemológicos graves e, seguramente, de gravíssimos problemas educacionais. Os dados colhidos sobre o subtema “desenvolvimento...” como assunto principal e como assunto secundário são muito úteis para atestar a relação Psicologia-Educação que se apresenta nas dissertações e teses: 62,7% dos casos em que “desenvolvimento...” aparece como assunto principal, os assuntos secundários são pedagógicos, que aí estão para a comprovação ou a aplicação de teorias do desenvolvimento psicológico, moral, afetivo... Essa é a forma dominante de relação entre esse “Tema psicológico” e os “Temas pedagógicos” aos quais ele vem associado. (WARDE, 1995, p. 58).

Sobre as abordagens da psicologia observadas nas teses e dissertações analisadas, a de fundo piagetiano aparecia de forma expressiva naquela década (1982-1991). A autora evidencia ter

[...] verificado nas mais diferentes classes temáticas um crescimento considerável da chamada “perspectiva construtivista” que tem em Piaget e, especialmente, nos piagetianos, a sua grande fonte de inspiração. Em “Temas pedagógicos” — cruzados ou não com “Temas psicológicos” — a presença crescente do “construtivismo” é fato incontestado, sob a forma de solução negativa dos problemas educacionais, ou seja: quanto menos atuarmos educativamente e deixarmos as crianças e os adolescentes sujeitos ao seu desenvolvimento natural, melhores resultados serão obtidos. (WARDE, 1995, p. 58).

Assim, pelas produções consultadas, pode-se evidenciar que a psicologia constituiu-se, durante o século XX, fundamento às pedagogias e à educação de crianças e jovens. As psicologias galgaram espa-

ços importantes e constituíram-se como base da formação, das práticas e das produções educacionais.

Não se pode deixar de reforçar que, em contrapartida, a pedagogia tornou-se uma área de interesse importante à psicologia, representando um campo profissional promissor aos psicólogos, visto ser a escola uma instância social que teve, em diferentes países ocidentais, especialmente no início do século passado, um crescimento expressivo, gerando espaços concretos de trabalho que foram de instituições corretivas e especializadas às redes de escolas oficiais, da formação de professores às pesquisas financiadas sobre a infância (VARELA, 2002; POPKEWITZ, 1997).

A relação histórica instituída entre psicologia e educação não é, portanto, neutra. As psicologias, do ponto de vista da produção do conhecimento, ao servirem como fundamento às pedagogias, constituíram-se em saber especializado acerca da infância e da adolescência, da prática do professor, da organização de programas, da abordagem dos currículos e da gestão escolar.

Entretanto, tal relação foi além disso, pois algumas psicologias, endossando a utopia da plena objetividade da ciência como o principal caminho para o “progresso inevitável” e a capacidade do indivíduo de evoluir naturalmente e mudar o próprio mundo, contribuíram e, por vezes, se impuseram como possibilidade de enfrentamento aos problemas da vida moderna e também ofereceram padrões (mensuração, classificação) para colocar, sob a responsabilidade estritamente individual, o sucesso, o fracasso e a estima pessoais. Portanto, essas psicologias constituíram-se como instrumento de exercício, de circulação e de regulamentação do poder e também seu objeto.

Registremos ainda que outro discurso pedagógico, além da influência decisiva da Escola Nova até os anos 1960, estruturou-se no país, aglutinando posições diversas, mas também entendendo a educação como possibilidade de enfrentamento e de mudança social, colocando-se, nesse sentido, em uma posição bem diversa tanto da psicologia quanto da nova escola. Trata-se do pensamento pedagógico voltado à educação de adultos e incorporado a movimentos e organizações so-

ciais,<sup>24</sup> que se estruturou nos quatro primeiros anos da década de 1960 preocupado com a cultura e a educação populares, ganhando adeptos e visibilidade: a pedagogia libertadora.

Tomando especialmente os escritos de Paulo Freire (1967, 1974) como fundamento da prática de alfabetização e de conscientização para a ação política e social, essa pedagogia concebia a educação como elemento libertador que tinha na pesquisa, nos temas geradores e no diálogo os passos que permitiriam uma ação social consciente e uma mudança de mentalidade em contraposição à “opressão” a que estavam submetidos os adultos trabalhadores.

Essa pedagogia foi apropriada por movimentos heterogêneos (pragmáticos, idealistas, solidário cristão e outros) voltados às circunstâncias imediatas da vida e das lutas sociais, portanto também às relações no trabalho, cujas experiências, porém, ficaram restritas a alguns poucos lugares. Os ideais por ela propugnados, para além da alfabetização, galgaram visibilidade pública. Em função dos rápidos resultados alcançados em termos da alfabetização de adultos nas experiências desenvolvidas nos poucos “círculos de cultura” organizados, pretendeu-se ampliar significativamente o número desses círculos por meio de políticas governamentais (tentativa de se tornar hegemônica), atingindo, dessa forma, proporções nacionais.

Em mensagem apresentada ao Congresso Nacional em 1963 pelo então presidente da República João Goulart (BRASIL, 1987d), encontra-se explicitada a publicação desses materiais didáticos com vista à alfabetização de jovens e adultos como parte de um “Programa de emergência”, como um esforço governamental visando à consecução do Plano Nacional de Educação (PNE):

---

24 As organizações e os movimentos populares que se estruturaram nos primeiros quatro anos da década de 1960 foram: os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o Movimento de Educação de Base (MEB) (RIBEIRO, 1984). Conforme Iriade Barreiro (1994, p. 149), a educação constituía-se também instrumento privilegiado ao atingimento do objetivo da campanha de elevar a condição econômica do homem do campo e de suas famílias pelo “[...] emprego de técnicas avançadas de organização comunitária e de trabalho”.

*Dentro desse Programa cumpre assinalar a publicação de material didático em quantitativos enormemente superiores a quaisquer tentativas anteriormente realizadas, a começar por 4 milhões de cartilhas de alfabetização destinadas às escolas primárias e às classes de recuperação de adultos e adolescentes e 150.000 manuais do alfabetizador.* (GOULART, 1963 apud BRASIL, 1987d, p. 361, grifo do autor).

Mas esse “esforço”, especialmente ligado à produção de materiais para a alfabetização de adultos, não se efetivou. Segundo Brandão (1981, p. 19, grifo do autor):

Não houve tempo para passar das primeiras experiências para os trabalhos de amplo fôlego com a alfabetização de adultos. Em fevereiro de 1964, o governo do Estado da Guanabara apreendeu na gráfica milhares de exemplares da cartilha do Movimento de Educação de Base: *Viver é Lutar*. Logo nos primeiros dias de abril, a Campanha Nacional de Alfabetização, idealizada sob direção de Paulo Freire, pelo governo deposto, foi denunciada publicamente como “perigosamente subversiva”. Em tempo de baioneta a cartilha que se cale. Aqueles foram anos — cada vez piores, até 1968 — em que por toda a parte educadores eram presos e trabalhos de educação, condenados.

Esse discurso pedagógico (e o método Paulo Freire) ganhou repercussão nas décadas seguintes não apenas no país, mas no exterior como uma “pedagogia do Terceiro mundo”, como explicita Freitas (1994). Ainda que diferentemente de outros discursos em circulação, dirigido para a população jovem e adulta e tendo considerado a educação como ação política e social, ele foi um elemento não só do dispositivo de escolarização, mas, em certo sentido, do dispositivo de nacionalidade em funcionamento.

## **O nível médio da educação como elemento dos dispositivos de escolarização e de nacionalidade: os discursos presidenciais, o *Manifesto de 1932* e outros ditos e escritos**

O jogo de forças de diferentes grupos sociais organizados no que se refere à prática escolar e à concepção de educação como uma crítica incisiva às tentativas de manutenção de determinada ordem social, tendo a escola como instrumento privilegiado, que se proliferava apenas mudando de mãos — da igreja católica para o poder político representado pelo Estado moderno e seus dirigentes, ambos considerados avessos ao caminho do “verdadeiro progresso” —, está registrado em fontes diversas.

No fragmento da matéria de Adelino de Pinho, publicada no Boletim da Escola Moderna em 1918 (apud GHIRALDELLI JR., 1991, p. 32)<sup>25</sup>, o escritor adota uma crítica contundente às instituições sociais, entre elas o Estado e a instituição da escola pública, avessas ao que denominava de “efetivo caminho do progresso”:

Pois bem: a estas escolas [da igreja e da rede oficial] que só preparam para a morte oppoz Ferrer e sua Escola Moderna que preparava para a vida. Com a sua Escola propunha-se educar as gerações infantis em principios inteiramente novos, em bases completamente racionalisticas, em conhecimentos concretos. Uma educação despida de preconceitos, alheia á moral corrente do venha a nós, baseada nos factos e phenomenos naturaes, na observação e na critica racional. Nada de formulas feitas, mas o alumno mesmo ser levado a descobrir o phenomeno, a causa ou a lei natural a que obedece. Não a apologia deste estado social, mas a critica das

---

25 Sugerimos a consulta das fontes disponibilizadas por Ghiraldelli Jr. (1991), no livro por ele organizado para a formação de professores, como leituras complementares ou como sugestão de exercícios (documentos, jornais, discursos presidenciais e outros). Essas fontes foram tomadas nesta parte da presente obra não como secundárias, mas como discursos instituidores de visibilidade sobre a escola. A educação libertária, com suas escolas modernas e organizadas para atender os trabalhadores e seus filhos, principalmente imigrantes, atingiu expressão nas primeiras décadas do século XX, enfraquecendo-se em decorrência das pressões sobre o movimento sindical no primeiro governo de Getúlio Vargas.

instituições e a demonstração de que são um obstáculo à felicidade do povo e d'ahi a necessidade de as aniquilar. (BOLETIM..., 1918 apud GUIRALDELLI JR., 1991, p. 32).

A preocupação que se coloca como central e comum em discursos da primeira metade do século XX e de parte da segunda, sejam oficiais ou não, que foram reatualizados aqui, pode ser entendida como elemento do “dispositivo de nacionalidade”. Esses discursos explicitam esforços diversos entre a permanência de uma organização social calcada em princípios de ordem tradicional, tanto econômicos e políticos como sociais, e as tentativas de inserir “efetivamente” a nação na industrialização nascente, em uma “nova” racionalidade e no “progresso” propugnados como elementos da modernidade civilizada. Na educação escolarizada, a “nacionalidade” constituiu-se dispositivo de sustentação às oposições e críticas, mas também, nas defesas aos princípios renovadores, enfim, foi utilizada como chamada à modernidade em contraposição à tradição e ao atraso.

No discurso pedagógico da educação nova inscrito no texto do *Manifesto* de 1932 (1991), encontra-se explicitada uma crítica às resistências a uma política educacional “com sentido unitário e de bases científicas”, portanto modernas, afirmando que, em nome e sob o pretexto do “nacionalismo”, insistem em mantê-la como empírica e contrária aos princípios renovadores de seu tempo.

Teixeira (1972, p. 398) examina a situação da educação até a década de 1930 no atendimento, ainda pouco expressivo, às diferentes camadas da população, retratando a manutenção de uma ordem social amplamente hierarquizada e elitizante, visto que, até 1925, o ensino primário tinha proporções reduzidas e estava voltado à pequena burguesia existente, enquanto o secundário, também reduzido, era, em sua maioria, de organização privada, além de haver poucas escolas superiores, divididas entre a manutenção privada e/ou estatal. O poder público mantinha “[...] o ensino primário, escolas-padrões de ensino secundário, escolas técnico-profissionais, destinadas aos poucos elementos do povo que atendiam ao ensino primário e algumas escolas superiores”. Ainda assim, como visto anteriormente, se comparado com os levantamentos de 1890-1900, as escolas já apresentavam um crescimento, porém tendencioso.

Para demonstrar a situação, Teixeira (1972, p. 398) apresenta a proporção que atinge esses níveis de ensino, evidenciando a hierarquização da oferta por meio das matrículas globais de 1927:

[...] no ensino primário, para uma população em idade escolar estimada em 4.700.000 encontram-se nas escolas cêrca de 1.780.000; no secundário, para uma população em idade escolar de 4.350.000, o número de alunos não excedia a 52.500; no ensino técnico-profissional, os alunos atingiam a cifra de 42.000; no superior, em todo o país, estudavam cerca de 12.500.

Esses dados sofreram uma modificação significativa nas décadas seguintes. Porém, eles produziram uma visibilidade que explica os movimentos que se proliferaram nas décadas iniciais daquele século: primeiro, o “entusiasmo” pela educação, voltado à necessidade de ampliação da oferta à população em geral; e, em seguida, o chamado “otimismo pedagógico”, no qual a escola nova desempenhou um importante papel, dando enfoque não apenas à quantidade ou a qualidade da educação escolar oferecida, mas aos meios e métodos do ensino. Portanto, não se tratava, naquele momento, de uma homogeneidade discursiva. Eram, antes, tentativas diversas, heterogêneas e conflitantes em prol da “escola para todos”: diferentes discursos produzindo a escola por meio da objetivação do sujeito de necessidades, do sujeito de direitos, dos currículos e dos métodos.

Quanto aos níveis de ensino (primário e profissional, secundário e superior), os escolanovistas apontaram a falta de articulação e continuidade como instrumento que concorria à “estratificação social” por eles observada. Criticando a educação tradicional, preocupando-se com o método baseado em pesquisas psicológicas e entendendo ser a escola secundária “o ponto nevrálgico” nas reformas escolares, foi considerada a necessidade de definição do momento adequado para que as matérias de ensino se diversificassem. Para tanto, o *Manifesto* propunha uma solução

[...] inspirada na necessidade de adaptar essa educação á diversidade nascente de gostos e á variedade crescente de aptidões que a observação psychologica registra nos ado-

lescentes e que “representam as unicas forças capazes de arrastar o espirito dos jovens á cultura superior”. [...] Sobre a base de uma cultura geral commum, em que importará menos a quantidade ou qualidade das materias do que “o methodo de sua aquisição”, a escola moderna estabelece para isto, depois dos 15 annos, o ponto em que o ensino se diversifica, para se adaptar já a diversidade crescente de aptidões e de gostos, já á variedade de fórmas de actividade social. (MANIFESTO..., 1991, p. 70).

A concepção de trabalho foi preconizada, nesse projeto de institucionalização da “educação para todos”, como elemento formador no discurso dos renovadores da educação da primeira metade do século passado, tendo como princípio a concepção de que a escola deveria ser uma “comunidade em miniatura”. A proposta evidenciava a necessidade de as atividades “manuais, motoras e constructoras”, que constituem as funções predominantes da vida em comunidade, serem colocadas à disposição e desenvolvidas com os alunos desde pequenos. Não se tratava, portanto, de trabalho produtivo, isto é, de atividade profissional, mas de trabalho formativo. Procurando obedecer a uma lei que preconiza que a vida em sociedade se modifica em função de sua economia, a escola nova deveria ser reorganizada de modo que o trabalho fosse o

[...] seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias creadoras do educando, procurando estimular-lhe o proprio esforço como elemento mais efficiente em sua educação e preparando-o, com o trabalho em grupos e todas as actividades pedagogicas e sociaes, para fazel-o penetrar na corrente do progresso material e espirital da sociedade de que proveiu e em que vae viver e lutar. (MANIFESTO..., 1991, p. 67).

A formação profissional e a técnica tornaram-se, a partir da década de 1930, em função da industrialização, mas também para que esta pudesse ocorrer, a chamada geral de intelectuais e dirigentes políticos, condição imprescindível à efetivação do desenvolvimento nacional. Essa tônica, enfatizada em discursos diversos, teve seu suporte teórico nas elaborações dos escolanovistas, que colocaram, em equivalente importância, no ensino secundário, a educação profissional, preferencialmente

manual ou mecânica, e a educação humanística, de preponderância intelectual, sobre uma base comum de três anos.

A escola secundária unificada, evitando a separação entre

[...] os trabalhadores manuaes e intellectuais, terá uma sólida base commum de cultura geral (3 annos), para posterior bifurcação (dos 15 aos 18 annos), em secção de prepoderancia intellectual (com os 3 cyclos de humanidades modernas; scientificas physicas e mathematicas; e sciencias chimicas e biológicas), e em secção de preferencia manual, ramificada por sua vez, em cyclos, escolas ou cursos destinados à preparação ás actividades profissionaes, decorrentes da extracção de materias primas (escolas agrícolas, de mineração e de pesca) da elaboração das materias primas (industriaes e profissionaes) e da distribuição dos productos elaborados (transportes, communicações e commercio). (MANIFESTO..., 1991, p. 69).

Dividindo a escolarização por idades, embasados no desenvolvimento biopsicológico natural do ser humano, esses textos renovadores apelaram ao princípio dinâmico da educação, voltado à “atividade criativa do aluno”, de modo contínuo, desde a escola infantil (4 a 6 anos) e a primária (7 a 12 anos), passando pela secundária (12 a 18 anos) e chegando à educação superior com vistas à plena formação da personalidade integral.

Nesses termos, e mesmo com aspectos comuns e perspectivas calcadas numa educação que primava pelo desenvolvimento natural e pouco diretivo, os escolanovistas não viam a função da escola como prescindível, mas como instituição social necessária, positiva e aglutinadora, cujo papel, portanto, não poderia estar desarticulado de outras instâncias sociais, como a família, a assistência social, a imprensa, a comunidade, enfim, a coletividade interessada na “obra da educação”.

Os textos evidenciam uma proposta de escola equipada com todos os recursos da modernidade e cujo fim era

[...] estender e fecundar a sua acção na solidariedade com o meio social, em que então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação,

atração e irradiação de todas as forças e actividades educativas. (MANIFESTO..., 1991, p. 75-76).

No ano seguinte à divulgação do texto (Plano) dos renovadores, outro discurso preconizou a rentabilidade da educação e da instrução. Tratava-se do discurso político proferido na Bahia, em 1933, por Getúlio Vargas (1991, p. 99) durante o governo provisório:

A verdade é dura, mas deve ser dita. Nunca, no Brasil, e a educação nacional foi encarada de frente, sistematizada, erigida, como deve ser, em legítimo caso de salvação pública. [sobre a aplicação de recursos pelos estados na educação]. Esbanjavam-no em obras suntuárias, em organizações pomposas e, às vezes, na manutenção de exércitos policiais, esquecidos de que o mais rendoso emprêgo do capital é a instrução.

Sem necessidade de vastos planos de soluções absolutas porém impraticáveis na realidade, procuremos assentar em dispositivos eficientes e de aplicação possível todo o nosso aparelhamento educador.

O dispositivo eficiente e de aplicação possível nesse caso, ao qual se dava ênfase, era a instrução profissional e técnica. Apoiado no discurso da “psicologia”, o presidente considerava que o homem possuidor de um ofício tem mais lógica, raciocínio e aptidão. Em outros termos, pelo aprendizado do ofício, o homem torna-se instruído e educado. Tratava-se de prepará-lo para a vida, pois a vida do homem pobre é o trabalho. Em suas palavras:

A instrução que precisamos desenvolver, até ao limite extremo das nossas possibilidades, é a profissional e técnica. Sem ela, sobretudo na época caracterizada pelo predomínio da máquina, é impossível trabalho organizado.

A par da instrução, a educação: dar ao sertanêjo, quase abandonado a si mesmo, a consciência de seus direitos e deveres; fortalecer-lhe a alma, convencendo-o de que existe solidariedade humana; enrijar-lhe o físico pela higiene e pelo trabalho, para premiá-lo, enfim, com a alegria de viver, proveniente do conforto conquistado pelas próprias mãos.

[...]. A instrução, como a possuímos, é lacunosa. Falha no seu objetivo primordial: preparar o homem para a vida. Nela devia, portanto, preponderar o ensino que lhe desse o instinto da ação no meio social em que vive. Ressalta, evidentemente, que o nosso maior esforço tem de consistir em desenvolver a instrução primária e profissional, pois, em matéria de ensino superior e universitário, nos moldes existentes, possuímo-lo em excesso, quase transformado em caça ao diploma. (VARGAS, 1991, p. 99).

Essa dizibilidade acerca da importância de renovar a educação, de investir no ensino primário, no profissionalizante e no técnico, apropriada e utilizada nos ditos de Vargas como instrumento de poder político, foi legitimado como um esforço de toda a nação e não apenas dos governos. A educação para o trabalho se constituiria, na Carta de 1937, como a única alternativa — “imposição” — que a franja pobre da população teria: ou isso ou nada. Porém, esse “isso” era exatamente o que, no fundo, se propugnava como garantia de modernidade e progresso. Então, era quase tudo e agradava a muitos.

Assim, se a Constituição de 1934 (BRASIL, 1987b, p. 549) havia previsto a responsabilidade dos poderes públicos para com a educação por meio da gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário e a tendência à gratuidade do ensino a ele posterior, a Constituição de 1937 (BRASIL, 1987c, p. 552), dispensando uma Assembleia Constituinte, definiu um papel secundário aos poderes públicos em relação à educação. Esta Carta, entretanto, propugnou a importância e a necessidade de ensino pré-vocacional e profissional aos pobres como dever do Estado, reafirmando que essa lei (e todas as outras!) servia para regulamentar a vida da população pobre como força de trabalho, isto é, regulamentar os usos de sua força útil:

Art. 129. À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro de-

ver do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinados aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1987c, p. 552).

Baseado na industrialização, com o modelo denominado “nacional-desenvolvimentista” do Estado Novo (1937-1945)<sup>26</sup>, o governo iniciou uma sistematização da reforma educacional a partir das chamadas Leis Orgânicas do Ensino ou Reforma Capanema (nome do então Ministro da Educação e da Saúde Gustavo Capanema), já no final do período, ordenada por seis decretos-lei que abrangiam o ensino primário, o secundário e os profissionalizantes em nível médio (normal, industrial, comercial e agrícola). No período, instituições, ainda em nosso tempo expressivas, foram criadas, como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), além da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) ter sido organizada, o que contribuiu para instaurar a educação formal e um sistema educacional “desigual” e hierarquizado no país.

Contudo, como é sabido, não se efetiva a educação ou a formação profissional por decretos. O não atendimento imediato da formação exigida, especialmente no ramo industrial, justificou os esforços e a criação das primeiras instituições do sistema “S”, cujo intuito era favorecer a for-

---

26 Na organização feita por Ribeiro (1984, p. 119), esse período do desenvolvimento econômico-político, denominado “modelo Nacional-desenvolvimentista com base na industrialização”, engloba, além do chamado Estado Novo presidido por Getúlio Vargas, o período de reação, assumido por Eurico Gaspar Dutra (1946-1950), contra a política que vinha sendo operada durante o Estado Novo, e o retorno de Getúlio Vargas (1951-1954) pela via eleitoral.

mação requerida pelo mercado de trabalho e nas quais os alunos tinham um tratamento diferenciado dos da rede pública.

O primeiro nível organizado por essa reforma foi o ensino secundário (1942), com um currículo extenso e enciclopédico, eminentemente voltado à formação de jovens aptos ao ensino superior e à formação da intelectualidade e dos dirigentes nacionais, seguido do técnico-profissional (de 1942 a 1946), dirigido aos que se encaminhariam de forma mais imediata ao mundo do trabalho. Entretanto, e diferentemente do previsto na Constituição, o ensino primário gratuito e obrigatório foi instituído somente em 1946. Os pressupostos dessa reforma foram, de certo modo, buscados e iluminados pelo escolanovismo.

Essa reforma legitimou, mais uma vez e de modo privilegiado, o que ainda hoje nos é contemporâneo: o dualismo instituído, também pela via da educação, entre dominantes e dominados, trabalho intelectual e trabalho manual, isto é, um tipo de racionalidade cuja lógica defendida visava garantir ao indivíduo “oportunidades” em conformidade com suas “necessidades e aptidões”, tendo no saber das psicologias e pedagogias — saber científico — seu ancoradouro. Tratava-se, como em outras reformas, de uma reorganização e distribuição do poder, o que implica um jogo de forças sempre desigual.

Teixeira (1972) traça um quadro sobre o ensino médio e a educação profissional do país até final dos anos 1950. Ele denuncia o caráter propedêutico do ensino médio, sua condição de preparatório ao ensino superior, e explicita que a preparação efetiva ao trabalho limitava-se aos que não se adaptavam ao colégio. Observa a tendência, estatisticamente evidenciada após a equivalência de estudos entre o secundário e os ramos profissionais, de um aumento no número de matrículas em escolas médias profissionalizantes. Cauteloso, Teixeira afirma ser “[...] interessante examinar se esse acréscimo de matrícula corresponde a um real desejo de realizar o curso profissional de nível médio, ou se estão apenas procurando tais cursos porque são mais fáceis do que os de colégio” (TEIXEIRA, 1972, p. 395).

Analisando a educação superior gratuita até os anos 1930, o pensador evidencia o aumento significativo do acesso aos jovens do povo, lançando a hipótese de que a ineficiência desse ensino poderia estar ligada à dupla possibilidade instituída com a sua gratuidade, que torna-

ria arriscado o espaço até então mantido para assegurar aos filhos de famílias abastadas o acesso ao mercado de trabalho. Esse sistema, que garantia certa segurança aos “filhos das melhores famílias”, se viu ameaçado a partir dos anos 1930 devido à “ascensão social” de camadas mais pobres da população.

Na década de 1950, Teixeira explicita que o ensino superior, com sua “expansão desordenada” e sua “ineficiência”, estava servindo

[...] a uma verdadeira demagogia educacional, no nível superior, turmas cada vez mais numerosas de diplomas de duvidoso preparo para engrossar as fileiras dos candidatos ao emprego, o que obriga o Estado, como patrão quase exclusivo dessa massa de pseudo-educados, a alargar cada vez mais os seus campos de emprego. (TEIXEIRA, 1972, p. 407).

O pensador faz, assim, uma chamada à questão dos custos com o ensino superior, visto que ele vinha servindo a uma parcela da população que precisava de escola apenas para manter seu “status social” e aprender a gastar, com prazer, a sua fortuna e consumir. Enfim, tratava-se de uma educação para o lazer, cuja ineficiência educacional não traria consequências maiores a quem tinha como se sustentar ou ser sustentado. Entretanto, a educação para a produção, seja em nível médio ou superior, não podia ser “nem barata” “nem ineficiente”, pois

[...] a educação para a produção é, naturalmente, mais exigente. Por que, se não for eficiente, haverá destruído o seu objetivo e, o que é mais grave, haverá transformado o educado em um passivo e não em *um ativo da sociedade*, a qual com êle despendeu os seus recursos com o propósito de reavê-los e com juros, por isto podendo aplicar em sua educação o dinheiro do povo.

[...] Todos os estudos, aliás, de verdadeira e autêntica *formação para o trabalho*, seja o trabalho intelectual, científico, técnico, artístico ou material, dificilmente podem ser feitos em períodos apenas de aula, exigindo além disto, e sempre, longos períodos de estudo individual — e para tal grandes bibliotecas, com abundância de livros e de espaço para o estudante [...]. Sômente com professores de tempo integral e alunos de tempo integral poderemos formar esses *trabalhadores de nível médio* e ao mesmo devemos dizer do ensino

superior, na preparação dos intelectuais, técnicos, cientistas e professores de alto nível. (TEIXEIRA, 1972, p. 406-407, grifo nosso).

A formulação acima e o modelo de educação nela inscrito é exemplar em vários sentidos: primeiro, por fazer crítica às práticas que vinham sendo realizadas no país e à formação dos trabalhadores, que não compactuava com o discurso pedagógico em voga; segundo, por reforçar a necessidade de formar trabalhadores em diferentes níveis de escolarização, sendo os “médios” e os de “alto nível” (segundo suas aptidões?). Disso, o papel positivo e produtivo da instituição escolar na formação do sujeito trabalhador é defendido e idealizado, sendo ainda, e mais importante, possível explicitar que formar para o trabalho constitui-se empresa custosa, não podendo ser objetivada, para além dos investimentos materiais, sem uma radical mudança nas práticas educativas e no comportamento dos sujeitos da educação (diretores, professores e escolares, entre outros).

### **O nível médio da educação entre exames, equivalências e juventude “interessada”**

Diante do exposto anteriormente, pretendemos, nesta parte, uma aproximação do saber chamado “técnico”, objeto da educação profissional média, com uma das extremidades da relação entre educação e trabalho, o qual, cuidadosamente guardado em segredo até o final do século XVIII, foi hierarquicamente colocado em situação subordinada ao saber científico no momento que este galgou a condição de “saber verdadeiro”.

Trata-se, portanto, de buscar uma aproximação entre as práticas e os discursos da escolarização, paulatinamente instaurados ao longo dos oitocentos e, em especial, no século XX, quando os estudiosos da educação profissional ou de sua institucionalização tornaram visível um determinado poder-saber em exercício no interior das instituições educacionais. Dizibilidade e visibilidade estas que evidenciam a luta de forças nesse campo para fazer valer o saber das artes e da ciência e certo saber

literário em detrimento do saber técnico, entendido, muitas vezes, como “complemento” ou como aplicação de conhecimentos mais nobres.

A secular colocação, na ordem do pensamento, da dicotomia entre ciência e técnica encontra, nas análises de Barato (2002), um aspecto que nos interessou tornar visível acerca da educação profissional básica, do saber fundado no trabalho, ou seja, certa “denúncia” a uma hierarquização dos saberes no interior das instâncias de formação profissional básica, reforçada nos discursos de pedagogos e de outros estudiosos.

Tal preocupação tem, na criação do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, fundado em 1858, um exemplo privilegiado, visto que ele, mesmo sendo considerado o “marco da educação profissional” no país, passou por um longo período sem laboratórios e oficinas, já que “ensinava mais artes que ofícios”, e só passou a contar com essas estruturas completas em 1911.<sup>27</sup> Segundo Manfredi (2002), este não é um dado isolado, pois muitas outras instituições de formação profissional daquele período deixavam em segundo plano ou sequer incluíam em seus currículos a técnica.

Pode parecer que isso tenha sido superado, considerando que o saber técnico ou a “educação técnica” tornou-se, já no final do século XX, uma prioridade expressa nos textos dos estudiosos da temática e também lhe foi reservado um lugar especial na reforma educacional da década de 1990. Entretanto, não é disso que se trata. Trata-se, nas formulações do autor, de uma análise da instauração de uma ordem hierárquica entre teoria e prática, ciência e técnica, já instituída e que coloca esta quase sempre em segundo plano ou em condição subordinada àquela.

Para escapar dessa educação chamada por Manfredi (2002) de “muito teórica”, o autor indica, como um caminho, a necessidade de retomar a “tradição educacional” que tem na “formação dos artesões,

---

27 Sobre os liceus de artes e ofícios, consultar Manfredi (2002), segundo a qual essas instituições, criadas entre 1856 e 1886, nasceram da iniciativa de entidades da sociedade civil — nobres, fazendeiros e comerciantes — e às quais o acesso era “livre”, exceto aos escravos, sendo que algumas ofereciam, de forma restrita, o ensino primário. Na Primeira República (1889-1930), as poucas instituições voltadas ao ensino de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a “redes de escolas” como iniciativa não somente governamental, mas da igreja católica, dos trabalhadores organizados e de outros.

artífices e oficiais” seus modos históricos, isto é, um modo específico de formação no qual “informação, conhecimento e desempenho” constituíram-se elementos interativos.

Observemos que tal crítica não se dirige à educação média e, talvez, justifique-se ao se debater nas velhas dicotomias até aqui abordadas ou ao buscar, nos ofícios, a articulação perdida. Se essa denúncia cabe à educação profissional básica, ela não deixa de se aplicar, como visto, à educação profissional média, pois, nesta, parte-se do princípio de que o saber especializado que a caracteriza exige ainda mais “informação e conhecimento” teórico.

Enfim, constatamos, em diferentes discursos, que o ensino médio e o ensino técnico constituíram-se em dois “mundos” distintos na estrutura da escolarização brasileira. Diante dessa constatação, que é anterior e extrapola uma tentativa de articular a educação geral e a educação profissional, observamos, de forma mais cuidadosa, como uma possível “superação” dessa dicotomia foi colocada pelos discursos acerca da educação profissional.

Em vez de buscarmos, mais uma vez, as reformas, a legislação ou uma história da educação profissional no país, temática analisada em um número razoável de trabalhos acadêmicos, optamos por privilegiar duas iniciativas pontuais que surgiram, uma no Rio de Janeiro e outra em São Paulo, entre as décadas de 1930 e 1960, consideradas por Nunes (2000b) como preocupadas com a “separação” instaurada na educação brasileira.

A autora evidencia que “inovações” no ensino estão presentes na educação brasileira desde os anos 1930, além de certa “intolerância” em relação a elas. A primeira inovação refere-se ao empreendimento de criação de escolas técnicas secundárias em contraposição à reforma Francisco Campos então em vigor, realizado por Anísio Teixeira quando era diretor de Instrução Pública da prefeitura do Rio de Janeiro. A justificativa inscrevia-se numa crítica aos fundamentos daquela reforma, pois, segundo Nunes (2000b, p. 51), para Teixeira:

[...] não existiria apenas uma elite, mas elites parciais em todas as atividades e classes, o que incluiria os trabalhadores intelectuais. A solução de Campos, de formação de uma única elite, parecia-lhe incompleta e perigosa, por manter uma

concepção dualista de educação: ensino profissional para o povo e ensino secundário para a elite.

Aquelas escolas, regulamentadas em 1932, algumas em regime de internato, voltavam-se à ampliação do ensino secundário não apenas articulando-o ao primário, mas, quando possível, ao ensino superior, permitindo, além disso, transferências entre seus ramos. Seu idealizador propunha “criar programas laterais e flexíveis”, fiscalizar de forma mais estimuladora do que punitiva e investir na formação científica dos professores, incentivando, porém, seu desenvolvimento artístico. No período entre 1931 e 1934, o número de matrículas duplicou.

Nas instituições técnicas secundárias ensaiou-se ainda uma gestão compartilhada, pela qual parte das decisões (sanções disciplinares, estímulos aos colegas mais atrasados, apoio aos menos ajustados, estudos supletivos, atividades curriculares e extracurriculares) foi tomada pelos conselhos de alunos: era a prática do “*self-government*”. Prática e autonomia que foram questionadas por sujeitos das próprias escolas e indicadas como “indisciplina e afronta à autoridade”.

Com tais fundamentos, o ensino profissional técnico, mantido pelo sistema primário do governo municipal, foi incluído no nível secundário, o qual havia sido acrescido de cursos de cultura geral conforme exigência da legislação federal, abrindo aos alunos “a possibilidade de equivalência dos diplomas dessas escolas aos diplomas do Colégio Pedro II e do futuro ingresso em cursos superiores” (NUNES, 2000b, p. 51). Enfim, uma secundarização dos cursos profissionais, iniciativa que, entretanto, não preconizava uma formação eminentemente técnica, mas de conteúdo “mais extenso e rico” e cuja intenção, segundo Nunes (2000b, p. 52), “foi mesmo a de alargar o conteúdo de cultura geral, recolocando a prática de trabalho como complemento à prática da classe e do laboratório”. A autora ainda chama a atenção para o modo como foram tratados os “exames de admissão” instituídos em todas as instituições, onde os reprovados “[...] eram autorizados a matricular-se por um ano inteiro nas turmas especialmente criadas em certas escolas da prefeitura, previamente indicadas para essa finalidade” (NUNES, 2000b, p. 52).

Da primeira iniciativa, podemos ressaltar que a seletividade, a concepção de trabalho como “complemento” e os “exames de admissão”,

ao mesmo tempo que criam “oportunidades” para os escolares, os objetiva por suas próprias limitações e “deficiências”.

Em 1937, durante o Estado Novo, as escolas técnicas secundárias foram reorganizadas, passando a oferecer cursos intensivos de treinamento profissional para os pobres. Entretanto, elas não foram esquecidas. Nas décadas de 1950 e 1960, momento de críticas ao ensino secundário (como as de Anísio Teixeira) devido à sua característica rígida e eminentemente propedêutica, elas foram recolocadas na ordem dos discursos e passaram a ter novos ensaios, como o das classes experimentais, cujo objetivo era testar novos currículos, métodos e processos de ensino, e foram instaladas em alguns estados entre 1959 e 1962 e de 1961 a 1964, quando foram criados os ginásios modernos.<sup>28</sup>

Inspirados nas escolas técnicas secundárias dos anos 1930, os ginásios modernos inscreviam-se na proposta de secundarização do ensino industrial, buscando ampliá-la pela oferta de diferentes cursos vocacionais aos jovens. Observemos que, no Plano Trienal (1963-1965), conforme pronunciamento do presidente João Goulart (1963 apud BRASIL, 1987d, p. 361, grifo do autor), a proposta foi assim explicitada:

*4º) Implantação da rede nacional de ginásios industriais e colégios modernos, assim denominados porque ministrarão um tronco comum de quatro matérias por ano que, combinadas com duas optativas, permitirão graduar os alunos, segundo suas aptidões, em cursos de tipo secundário, industrial ou comercial, adaptados às necessidades de pessoal qualificado, tanto técnico quanto para serviços.*

---

28 As classes experimentais, que surgiram na gestão de Gildásio Amado, na Diretoria de Ensino Secundário, em 1959, tinham como base o modelo francês das *classes nouvelles*. Elas apresentavam como objetivo o ensaio de novos currículos, métodos e processos de ensino (NUNES, 2000b, p. 53), sendo, contudo, consideradas mais como “unidades de demonstração” do que de “experimentação”. Já a proposta dos ginásios modernos, que também enfrentou entraves (como sua ligação com a educação primária complementar), teve certa continuidade por meio da idealização dos ginásios populares de base profissional (iniciativa de Lauro de Oliveira Lima quando assumiu a Diretoria do Ensino Secundário em 1963) nos quais o currículo das duas primeiras séries do primeiro ciclo seria comum a todos os cursos de nível médio.

Ainda que a Lei de Diretrizes da Educação de 1961 (SAVIANI, 1988) tenha instituído a equivalência, a proposta dos ginásios apoiava-se na legislação do ensino industrial. As leis de equivalência deste asseguravam a possibilidade de transferência dos alunos de um tipo de ensino a outro, condicionada a um “exame de adaptação”, ou de um ciclo de estudo a outro mediante “exame de complementação” para o acesso a outro exame: o do vestibular.

Os ginásios modernos buscaram apoio na legislação do ensino industrial e não na lei de diretrizes em vigor. Sobre tal legislação e seus mecanismos de promoção e controle, retomou o texto de Nunes (2000b, p. 53, grifo nosso):

A primeira Lei de equivalência, n. 1.076, surgiu em 1950. Dava direito à matrícula no segundo ciclo secundário (clássico ou científico) de alunos concluintes do primeiro ciclo comercial, industrial e agrícola, tendo como exigência a prestação de *exames [de adaptação]* das disciplinas de cultura geral não estudadas nos ciclos técnicos. A segunda Lei de Equivalência, n. 1.821, data de 1953. Estendeu aos concluintes do primeiro ciclo do ensino normal, dos cursos de formação militar e sacerdotal, o ingresso no segundo ciclo secundário conforme o currículo apresentado, tendo como exigência a prestação de “*exames de complementação*”, por meio dos quais se estabelecia a igualdade de condições entre os alunos isentos, neste caso específico, e os concluintes do clássico ou científico para fins de inscrição em *exames vestibulares*. Em 1957 surgia a Lei n. 3.104, que realiza acréscimos na lei anterior e é modificada parcialmente pelo Decreto n. 50.362 de 1961. Até que a Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 79, estabeleceu a equivalência de todos os cursos de nível médio ao determinar a possibilidade de todos os concluintes do segundo ciclo prestarem vestibular para qualquer curso superior, sem necessidade de complementação.

De modo geral, as equivalências constituíram-se em mecanismos institucionalizados para fazer valer certa “igualdade” entre os diferentes cursos oferecidos, mesmo estando os escolares submetidos a formas de controle e seleção inscritos na tecnologia do exame. Tratava-se, em todas essas legislações, de garantir a formação voltada para o trabalho,

fosse ela vocacional ou profissionalizante, um “valor” equivalente à formação propedêutica que se constituía como ponto de referência e lugar de status social. Tratava-se, portanto, de uma luta de forças em torno de um ensino secundário que buscava conciliar os estudos humanísticos e científicos com as práticas de ofícios. Enfim, eram as dicotomias ainda em questão e a busca incessante pelo estabelecimento de uma integração entre os termos.

A outra iniciativa, de âmbito estadual, ocorreu em São Paulo, incentivada pela Reforma do Ensino Industrial Paulista e regulamentada em 1961: as chamadas Escolas Vocacionais, subordinadas à Secretaria de Negócios de Educação, foram instaladas entre 1962 e 1968, tinham como meta “[...] realizar uma forma original de ensino secundário que situasse o adolescente brasileiro no processo histórico de desenvolvimento” (NUNES, 2000b, p. 54).

Com um currículo integrado, tendo como área de maior peso a de estudos sociais, ela exigia a articulação dos sujeitos da escola para sua execução, aspecto que pode ser demarcado pelo trato dado aos “exames de admissão” que eram concebidos pela equipe educacional como “ponto de partida para uma compreensão global dos alunos”.

Segundo a autora, esses ginásios foram tanto elogiados quanto criticados. Ao final da década de 1960, denunciadas como sendo de orientação filosófico-pedagógica “elitista”, essas escolas não compactuavam com as orientações da Secretaria de Educação do Estado, em especial, no sentido da ampliação de suas vagas à população com vistas a ampliar “desordenadamente” o acesso ao ginásio. Nesse sentido, Nunes (2000b) considera ser necessária cautela ao compararmos tal iniciativa a outras da mesma época.

Mais de uma década de lutas (meio século se voltarmos aos embates parlamentares de 1909 ou à “efetiva” implantação das oficinas e laboratórios do Liceu no Rio de Janeiro em 1911), enfrentamentos e legitimações graduais para dar visibilidade a uma possível sequência educação-trabalho ou aos cursos técnicos e, conseqüentemente, algumas garantias aos escolares, o que não significou, como visto anteriormente, a superação da dicotomia instaurada, sendo possível, talvez, falarmos em algumas concessões e em um relativo apaziguamento.

Essas operações no campo da educação escolarizada deram visibilidade à necessidade de tornar viável uma “articulação” ou “integração” entre educação e trabalho como possibilidade de “desenvolvimento” do país em diferentes esferas. A colocação da educação, escolarizada ou não, no centro das transformações do país, e até como “motor” dessas transformações, permanece sendo reatualizada, ainda que tal enunciado tenha sido amplamente questionado como infundado.

Porém, não se pode afirmar que se trata do mesmo enunciado das primeiras décadas do século passado, pois é preciso observar que, naquele momento, os espaços-tempos formativos de adolescentes e jovens (como a escola) constituíam-se lugares fundamentais ao exercício do poder disciplinar. Sabemos, entretanto, que deixaram de ser necessários a disciplina e o confinamento, e até mesmo o “exame”, como técnicas, e que estes vêm sendo substituídos pelas avaliações e formações continuadas enquanto formação permanente ao longo de toda a vida.

Os espaços-tempos (família, escola, prisão) de composição e conformação de subjetividades (ROSE, 2001) entraram em crise, em especial, após a Segunda Guerra Mundial, quando se passou da disciplina ao controle contínuo, do confinamento aos espaços ao “ar livre”, enfim, das sociedades disciplinares às sociedades de controle. Deleuze (1992) explicita, na década de 1990, a transformação que estava em curso.

Os ditos da educação no país, uma educação para o trabalho ou para a produção, não podem ser compreendidos senão no cerne de um empreendimento maior e que não se restringe à escolarização da população, mas que a tem como alvo, isto é, uma política de gestão da população ou uma biopolítica.

A disciplina ou tecnologia disciplinar buscava “[...] reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos” (FOUCAULT, 1999, p. 289). Uma anátomo-política do corpo humano que, entre outras instituições modernas, se pode exercer nas instituições escolares modernas. No entanto, Foucault (1999) evidencia que, desde meados do século XVIII, um novo exercício de poder se organiza, por ele denominado “biopolítica” ou uma política do homem vivo (da população):

[...] a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc. logo, depois de uma primeira tomada de poder sobre o corpo, que se fez consoante o modo da individualização, temos uma segunda tomada de poder que, por sua vez, não é individualizante, mas que é massificante, se vocês quiserem, que se faz em direção não do homem-corpo, mas do homem-espécie [...] que eu chamaria de uma “biopolítica” da espécie humana. (FOUCAULT, 1999, p. 289).

Entretanto, como se explicitou em diferentes discursos da educação no país, a biopolítica, como tecnologia de poder e de controle, não exclui a tecnologia disciplinar. Antes, é possível afirmar que ela

[...] a embute, que a integra, que a modifica parcialmente e que, sobretudo, vai utilizá-la implantando-se de certo modo nela, e incrustando-se efetivamente graças a essa técnica disciplinar prévia. Essa nova técnica não suprime a técnica disciplinar simplesmente porque é de outro nível, está noutra escala, tem outra superfície de suporte e é auxiliada por instrumentos totalmente diferentes. (FOUCAULT, 1999, p. 289).

### *“Educação para o desenvolvimento” como enunciado em circulação no discurso da reforma educacional dos anos 1970*

Objetivamos, aqui, em especial, uma aproximação dos enunciados centrais da reforma educacional da década de 1970 que circularam nos discursos das denominadas “reformas educacionais”, buscando explicitar como a educação secundária e a profissional galgaram visibilidade no texto da legislação.

Conforme aponta Ziliani (2010, p. 13-14):

Operar uma Reforma implica necessariamente uma concepção de sociedade em sentido amplo e do papel que desem-

penham nela os intelectuais. Implica tentativas de exercer poder — governar os outros. Segundo Foucault (2001) em conversa com Deleuze, uma reforma tem sempre duas possibilidades: é organizada por pessoas que se julgam representativas em uma sociedade e que pretendem falar pelos outros e em nome dos outros, sendo nesse caso uma reorganização do poder, uma distribuição de poder que implica sempre o controle do outro. Portanto, entendendo desse modo a noção de reforma, pode-se afirmar que ela é “estúpida e hipócrita” ou no mínimo estratégica. Nesse caso uma reforma não é neutra, nem busca atender os reclamos da população, é mais do que isso, tem uma pretensão de governar o outro em conformidade com uma concepção específica de realidade e dos sujeitos. Em uma segunda possibilidade, a reforma é uma reivindicação, exigida por aqueles aos quais ela diz respeito, e nesse segundo caso, deixa de ser reforma, passando a constituir-se em uma “ação revolucionária” que questiona o poder.

Optamos por tratar da reforma dos anos 1970, expressa na Lei n. 5.692, de 1971, o que não significa que a atenção anterior a esse período não tenha colocado a formação e a qualificação dos sujeitos nos discursos. Conforme apontado por Fávero (2001), o caráter apenas propedêutico e humanista do secundário vinha sendo questionado mesmo antes da homologação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 (SAVIANI, 1988).

Tais questionamentos permaneceram em diferentes formulações oficiais sobre a educação. Após a promulgação da reforma de 1961, o então presidente João Goulart se pronunciou na abertura da sessão legislativa no Congresso Nacional (1963), evidenciando a necessidade de o país enfrentar a formação de uma “força de trabalho” qualificada:

*Um dos principais obstáculos ao pleno desenvolvimento do povo brasileiro encontra-se na extrema precariedade da rede nacional de ensino, destinada à preparação da infância e da juventude. O progresso experimentado pelo país, nos últimos dez anos, tornou mais nítida a incapacidade de nosso sistema de educação. Em face da tecnificação dos processos produtivos na indústria e na agricultura, revelam-se ostensivamente as graves deficiências desse ensino, incapaz de for-*

*mar a força de trabalho altamente qualificada que o desenvolvimento nacional requer.* (GOULART, 1963 apud BRASIL, 1987d, p. 356-357, grifo do autor).

O presidente apontou ainda a importância de investimentos em educação formal que tivesse, como base, o conhecimento científico e tecnológico:

*[...] jamais o Brasil se manifestou tão inconformado com o seu sistema educacional e jamais a educação representou para todas as camadas do povo aspiração tão candente quanto agora representa. É que estamos diante de um reflexo de transformações que se processam no cerne mesmo do corpo social brasileiro. Através dessas transformações deixamos de ser aquela sociedade arcaica, conformada com seu atraso, em que as técnicas produtivas eram transmitidas oralmente, de pessoa a pessoa. Queremos ser agora uma sociedade moderna. Mas esta terá que se buscar na educação formal, com a produção fundada, não na tradição oral, no saber vulgar, mas na ciência e na tecnologia.* (GOULART, 1963 apud BRASIL, 1987d, p. 357, grifo do autor).

Tais formulações não puderam ser atendidas de imediato. Entretanto, a reforma dos anos 1970 refere-se especialmente à sua especificidade e mesmo incisiva defesa da formação para o mundo do trabalho de modo obrigatório desde o chamado segundo grau. Conforme explicita Carvalho (2003), a legislação do ensino que vigorava no Brasil estava calcada em princípios humanistas e escolanovistas. Entretanto, a partir da década de 1970, a legislação passou a adotar uma abordagem econômica e tecnicista alicerçada nas teses da “teoria do capital humano”, que concebia a educação como investimento. Nesses termos, os chamados “meios instrucionais” faziam-se relevantes na formação e qualificação de trabalhadores.

De acordo com Ziliani (2010, p. 20-21), pode-se admitir que:

Ampliando e complementando, de modo mais incisivo, ou de outro modo, essa preocupação em formar jovens para o trabalho já no médio, aparece e se implanta — a partir de práticas que vão ocorrendo com o golpe de 1964, marcadamente

com as manifestações de 1968 — as reformas educacionais ocorridas no final dos anos 1960 e no início da década de 1970. (Leis n. 5.540/68 e n. 5.692/71).

As duas legislações intentaram minimizar o problema do acesso ao ensino superior e atender minimamente o mercado de trabalho formando técnicos e profissionais em nível médio, regularizando a oferta escolar de primeiro e segundo graus. Dessa legislação, afirma-se a generalização da profissionalização, pelas habilitações, já no nível médio da educação.

A reforma educacional dos anos 1970 expressa,

[...] sem dúvida, o primado do atendimento às demandas mercadológicas, justificada como investimento. Se a universidade não estava dando conta de atender a tais demandas, algo precisava ser feito. No texto da *Lei n. 5.692* (SAVIANI, 1988b), de 11 de agosto de 1971, fixando as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, encontra-se explicitado um privilégio a educação profissional média; com ela generaliza-se a profissionalização para todos os cursos desse nível. Mas, é possível observar que este primado precisou contar com saberes muito específicos para se efetivar, como o moral, o cívico, o religioso e, para além da produção, visando constituir um tipo particular de sujeito/subjetividade e formar e mobilizar uma força de trabalho que além de jovem, deveria ser submissa e abnegada. (ZILIANI, 2010, p. 23, grifo do autor).

Aprovada no cerne do que passou a se denominar “milagre econômico”, propunha-se a regulamentar as reformas educacionais em curso, surgiu “[...] e se implantou como estratégia política, num momento de exercício de poder autoritário que se consolidara” (ZILIANI, 2010, p. 23).

A universalidade e obrigatoriedade da profissionalização já no 2º grau, inscritas na Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971), podem ser expressas no artigo 5º desta conforme segue:

Art. 5º - As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas [...].

§ 1º - Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

[...]

b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial

§ 2º - A parte de formação especial do currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

b) será fixada, quando se destine à iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional a vista de levantamentos periodicamente renovados.

No estado de Mato Grosso do Sul, foi nos Planos Setoriais de Educação e Cultura que o funcionamento dos dispositivos legais foram se viabilizando. Assim, no I Plano Estadual de Educação (I PEE), de 1980, o “[...] o processo educacional brasileiro, torna a população brasileira um fator de produção, pelos efeitos da escolarização sobre a produtividade de recursos, quando destinatária dos resultados do progresso” (OSÓRIO; RUSSI; GONÇALVES, 1991, p. 29). Nos planos seguintes, pode-se observar que a educação “[...] deixa de se vincular ao conhecimento e passa para uma questão maior: para quem tem fome não se ensina, dá-se merenda escolar. É necessário ver a realidade de cada um. Tudo é social, menos o domínio do conhecimento e a validade do diploma” (OSÓRIO; RUSSI; GONÇALVES, 1991, p. 26).

A profissionalização “compulsória” a todos que alcançassem o ensino médio, priorizando certa qualificação para o mercado de trabalho, recebeu, após uma década, “severas críticas”. A proliferação desmedida de habilitações em cursos pouco estruturados foi denunciada em vários discursos, propiciando a homologação da Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982 (BRASIL, 1982). Tal legislação regulamentou a reformulação desse nível da educação, retirando a obrigação da oferta de habilitações no segundo grau e enfatizando a “preparação para o trabalho”. Essa mudança vigorou até 1996, momento no qual uma reforma mais profunda da educação no país ocorreu conforme a “nova” Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional, sistematizada pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e em seus desdobramentos.

Sobre o direcionamento do nível médio da educação no país, dado com as reformas, conforme apontado em outro texto, podemos concluir que

[...] estiveram preocupadas em maior ou menor grau com o mercado de trabalho, reforçando a atenção privilegiada nos discursos, oficiais ou não, à juventude e ao ensino secundário. Assim, a educação para o trabalho, que se constitui em um aspecto da educação profissional, explicita-se como estratégica nas práticas discursivas aqui retomadas. Ela tem servido, até hoje, como instrumento de exercício de poder e, também, seu efeito. (ZILIANI, 2010, p. 27).

Nesse sentido, e como explicitado ao longo do capítulo, podemos afirmar que a

[...] progressiva institucionalização da formação pela educação escolar contribuiu, de forma decisiva, com a idealização da “igualdade de oportunidades” pela “universalização do direito”. Foi certa realização de uma hipotética “igualdade de oportunidades” de acesso ao sistema escolar, a realização das diferenças individuais — aptidões, interesses e personalidade —, que acabaram contribuindo, permitindo emergir e fundamentando essa outra forma de desigualdade social que nos é contemporânea — diferente da sociedade de classes, com seus padrões econômicos de divisão social. (ZILIANI, 2010, p. 28).

Os jogos de força e o direcionamento da educação média para a produção ou para a qualificação de mão de obra disponível ao mercado de trabalho constituíram-se em elemento das tecnologias de poder em jogo e na manutenção das desigualdades sociais instauradas.

Exemplo de que a generalização dessa relação, desde o ensino secundário, foi estratégica pode ser demonstrado por dois fenômenos correlatos e complementares ocorridos no país no século XX: o primeiro deles foi a profissionalização generalizada em nível médio, isto é, a reforma educacional ocorrida nos anos 1970 com o advento da Lei n.

5.692/71 (BRASIL, 1971) no cerne de um projeto para o rápido desenvolvimento da nação; e o segundo foi a expressiva expansão e instrumentalização de instituições específicas de educação técnica e, posteriormente, tecnológica (escolas estaduais e federais, centros públicos de educação técnica e tecnológica e outras) ocorridas também a partir da segunda metade do século XX, organizadas de forma paralela ao ensino médio “regular” e motivo de atenção para os pesquisadores da temática por se constituírem lócus privilegiado e modelo de formação para o trabalho no país.

No estado de Mato Grosso do Sul, no início da década de 1980, a oferta e o funcionamento dos cursos de 2º grau foram avaliados. O diagnóstico resultante dessa avaliação, disponível no I Plano Estadual de Educação (I PEE/MS), publicado em 1980 (OSÓRIO; RUSSI; GONÇALVES, 1991, p. 26-27), apontou que:

- os cursos foram implantados sem atender as condições mínimas de funcionamento que lhes assegurassem um eficiente rendimento qualitativo e quantitativo;
- os cursos não atendem às necessidades e peculiaridades locais e regionais;
- a rede física apresenta deficiências de equipamentos escolares e instalações pouco adequadas para disciplinas de formação especial;
- permanência ociosa de equipamentos escolares por falta de conhecimento de sua montagem, uso e/ou manutenção;
- os currículos são inadequados à realidade sócio-econômico-cultural da região;
- dificuldade de realização de estágio, por parte dos estabelecimentos de ensino, prejudica a “performance” dos cursos técnicos;
- os cursos recebem clientela sem a devida informação sobre os objetivos dos mesmos e do papel sócio-econômico do técnico de 2º Grau, no mercado de trabalho;
- a existência de habilitações semelhantes ocasionam saturação no mercado de trabalho;
- inadequação do currículo do curso de habilitação para o Magistério de 2º Grau;
- inexistência de uma política de aproveitamento de egressos das habilitações profissionais de Mato Grosso do Sul;
- ingerência política na criação de cursos.

Esse diagnóstico nada positivo da oferta de 2º grau no estado de Mato Grosso do Sul, presente no discurso oficial, evidencia a ineficiência das ações dirigidas a habilitar jovens para o mundo do trabalho e justifica a necessidade de revisão do dispositivo legal. Em outros termos, o diagnóstico, um retrato escrito, evidencia “que toda essa ‘dizibilidade’ sobre a profissionalização média, a terminalidade, a articulação entre educação geral e formação para o trabalho em Nível Médio, talvez não tenha passado de ‘efeitos de fumaça’” (ZILIANI, 2016, p. 100).

Mesmo sendo verossímil a afirmação, podemos evidenciar que a proposta registrada nas legislações afetou o cotidiano das instituições educacionais em questão, que ofereceram cursos com pouca qualidade e estiveram descomprometidas com as reais condições de atuação dos jovens que as frequentavam. Tais instituições podem também ter colaborado para

[...] a produção de sujeitos objetivadas, e se objetivando como preparados, minimizaram o sofrimento frente à busca de emprego e frente ao desemprego; aspecto que encontra sustentação privilegiada no diagnóstico, quando este explicita que os cursos aceitavam clientela desinformada sobre seus objetivos e sobre o papel socioeconômico do técnico. Podem, ainda, ter colaborado “para angustiar todos os que não tiveram acesso a tal formação, justificando o impossível acesso aos trabalhos técnicos e auxiliares”. (ZILIANI, 2016, p. 100).

Nesses termos, e referindo-se à objetivação dos sujeitos e da produção de subjetividades trabalhadoras, tem pouco significado se as instituições e habilitações ofertadas foram eficientes na operacionalização da lei em vigor, já que foram, sem dúvida, produtivas: produziram subjetividades jovens crentes na própria formação e também as moldaram como desabilitadas e despreparadas para o mundo do trabalho.

## *O ensino médio e profissional nos discursos oficiais dos anos 1990: educação para a vida, mas que implica o trabalho*

A preocupação com a escolarização de crianças e jovens, enquanto técnicas e estratégias para compor subjetividades, é efeito de relações discursivas produzidas com a modernidade. Gradativamente tornada direito e obrigação de todas as crianças e, posteriormente, dos jovens (LDB/1996), a educação escolarizada contribuiu, e ainda contribui, para delimitar a etapa da vida que constitui a adolescência e a juventude. Para além de suas funções de vigilância e de controle (do espaço, do tempo, das atividades), características de instituições modernas segundo explicita Foucault (2000a), a escola, ou talvez seja melhor dizer o dispositivo de escolarização, vem sendo tomada como um dos recursos explicativos na análise da constituição dos jovens por servir como justificativa para suas permanências nessa fase da vida, que tem se prolongado ou se estendido para além da segunda década de existência.

Na segunda metade da década de 1990, um novo dispositivo regulatório da educação escolar no país mudou os contornos do nível intermediário da escolarização: a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), na qual o ensino médio passou a ter espaço específico garantido no texto legal, separado da educação profissional.

Conforme apontam Hilário e Ziliani (2017, p. 4), nos anos 1990:

[...] o ensino médio foi mais uma vez colocado nos discursos — político, educacional, midiático e outros —, produzindo outra Reforma da educação no país, mas essa abrangeu todos os níveis, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/96. (BRASIL, 1996).

Mesmo sendo considerada positiva para o ensino médio e tendo contado com alguma participação popular, a referida reforma não previu parte expressiva das demandas da sociedade civil em relação ao ensino médio.

Entre as produções críticas sobre essa legislação, o texto de Kuenzer (2000), intitulado “O ensino médio agora é para a vida”, que parte

de um dossiê sobre a reforma dos anos 1990 organizado pela mesma autora, é emblemático. O texto aponta que a reforma dos anos 1990:

[...] constituiu-se em um ajuste conservador, que retrocede aos anos 40, quando a dualidade estrutural, agora revigorada estabelecia uma trajetória para os intelectuais e outra para os trabalhadores, entendendo-se que essas funções eram atribuídas com base na origem de classe. Mesmo considerando que a universalização da educação básica vem sendo defendida de forma unânime por distintos atores sociais, que a formação para o trabalho anterior a ela é precoce e precária, e que o Primeiro Mundo já resolveu esse estágio, é preciso levar em conta as peculiaridades do caso brasileiro, onde a inexistência de dotação orçamentária ainda se mantém e apenas 25% dos jovens em idade de Ensino Médio são atendidos. (KUENZER, 2000, p. 10).

Daí porque, relacionando essa reforma com a dos anos 1970, eminentemente preocupada com a profissionalização, afirma que, na LDB/1996, o ensino médio coloca a formação para o trabalho como parte da preparação para a “vida”. Porém, segundo aponta Kuenzer, na reforma da década de 1990, a concepção de trabalho adotada é um dos riscos:

[...] quando se toma o conceito de trabalho em geral ao propor o novo modelo de Ensino Médio, reside no fato de que aquilo que está em tudo corre o risco de não estar em lugar nenhum. Ou seja, ao considerar que todos os conteúdos são formação para o trabalho, justifica-se um currículo acadêmico e livresco, genérico sem ser geral, de baixo custo e sem exigência de rigor e competência no trabalho docente, que, longe de atender às novas demandas do mundo contemporâneo, apenas reproduza a velha versão secundarista, de caráter propedêutico, que já não atende sequer à burguesia, a não ser quanto à certificação, posto que os conhecimentos a ela necessários serão buscados em outros espaços. (KUENZER, 2000, p. 37).

Porém, é preciso lembrar que a legislação de 1996 não pode ser tomada como “simples repetição” da resposta enunciada na reforma da

década 1970, que se propunha “resolver” a problemática apontada sobre a escassez de trabalhadores tecnicamente capacitados para o mutante mercado de trabalho, pois

[...] nenhuma solução é “transportável” de uma época para outra. Entretanto, pode-se admitir que a necessidade e a escassez desse tipo de mão-de-obra estejam reativando um “velho problema” ou que pelo menos dele se tenha na atualidade, alguma interferência, considerando que a base, o argumento, permanece sendo o indivíduo que não se encontra capacitado para enfrentar as exigências que lhe são requeridas/impostas pelo mundo do trabalho em mutação cada vez mais acelerada; mundo ao qual o tipo de formação e de “desenvolvimento” propugnados está intrinsecamente ligado. Trata-se, desse modo, de temas que se repetem de forma articulada, pois são contemporâneos e se equivalem. (ZILIANI, 2009, p. 13).

A educação para o trabalho, ou educação profissional, foi conquistando espaços crescentes nos discursos, especialmente

[...] no projeto educacional dos anos de 1990, que não se limitou a normatizá-la no âmbito das instituições escolares, mas em instituições diversas como o Sistema “S” [SENAR, SENAI, SENAC] e outras instâncias públicas e privadas, merecendo na proposta de política de emprego do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) um lugar privilegiado. Desse modo, estratégias diversas que continuam a contribuir sobremaneira à sua naturalização. (ZILIANI, 2009, p. 18-19).

No Art. 35 da LDB (BRASIL, 1996), o ensino médio tem como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Permanece ou se reorienta a preocupação com a formação para a vida em sociedade e que, portanto, implica o trabalho. A inclusão dos aspectos tecnológicos na organização do currículo, nas várias áreas de conhecimento, pareciam dirigir-se, mais uma vez, às competências requeridas ao mundo do trabalho.

Entretanto, considerando as condições brasileiras, é preciso questionar para quantos, efetivamente, essa reforma se dirigiu. Retornando à análise de Kuenzer (2000, p. 38):

[...] a efetiva democratização de um Ensino Médio que ao mesmo tempo prepare para a inserção no mundo do trabalho e para a cidadania, complementado nos níveis subsequentes por formação profissional científico-tecnológica e sócio-histórica, tal como o proposto nas finalidades expressas na legislação, exige condições materiais que não estão dadas no caso brasileiro.

A reflexão feita por Kuenzer (2000) sobre o discurso oficial e a reforma dos anos 1990 evidencia ainda que há a manutenção da exclusão historicamente instituída no país:

Embora o discurso oficial reproduza o compromisso com a generalização da educação básica, modelo do mundo desenvolvido, que mesmo não tendo resolvido a questão do emprego já atinge patamares elevados de educação superior para a população, no Brasil ainda lutamos para universalizar o ensino básico para os que estão na faixa de 7 a 14 anos; para os trabalhadores adultos, considerando o número de anos de escolaridade da População Economicamente Ativa (PEA), por volta de quatro anos, a política oficial tem seu limite no supletivo, como expressão do abandono da cena de luta em face da magnitude do esforço que seria necessário fazer para vencer uma dívida social de 500 anos. Em de-

corrência, boa parte do esforço de escolarização dos trabalhadores incluídos tem sido assumido pelas empresas, dada a insuficiência das políticas públicas. O resultado tem sido a manutenção de uma grande massa de excluídos do sistema de educação regular e profissional, que tende a crescer, caso não haja políticas públicas mais incisivas em relação ao acesso e à permanência, particularmente de jovens e adultos. (KUENZER, 2000, p. 22-23).

Além dessas análises, com a reforma educacional dos anos 1990 e seus desdobramentos (parâmetros curriculares, diretrizes etc.), uma gama de estudos foi produzida fazendo a crítica à organização da educação média e profissionalizante no país, ajudando a constituí-la como campo a ser pensado e problematizado.

Entre os estudos realizados, ressaltamos os de Ferreti (1997, 2000), que analisa essa reforma educacional explicitando que as proposições nela contidas foram determinantes à formação geral e específica, mas também promoveram mudanças significativas no ensino médio. O autor afirma ainda que uma “concepção profissionalizante” está inserida, mesmo no ensino médio, no domínio de aspectos científicos e tecnológicos. A coletânea de textos organizada por Frigotto (2000) constitui uma referência às preocupações daquele momento com o campo da educação e do trabalho. A maioria dos trabalhos dessa coletânea foi apresentada no Grupo de Trabalho “Trabalho e Educação”, da ANPED (GT-9), na 20ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (1997). Outra referência é o texto de Castilho e Pereira (2003), no qual retomam os textos publicados no periódico do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG).

Sobre a produção científica acerca de temas relativos ao ensino médio, destacamos o mapa traçado por Hilário e Ziliani (2017), que fizeram um levantamento das teses e dissertações disponíveis nos bancos de dados da Coordenadoria de Aperfeiçoamento Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), referentes ao período 2000-2016, localizando um total de 22 trabalhos, sendo 6 teses e 16 dissertações. Algumas dessas produções apontam para a questão da dicotomia entre educação e trabalho no nível mé-

dio da educação. A seleção de tais produções científicas, entre tantas outras disponíveis, deveu-se ao interesse dos autores em priorizar, na análise do ensino médio/profissional, o posicionamento dos estudantes matriculados nas instituições educacionais, pois, no extremo, são eles os maiores interessados e, ao mesmo tempo, o alvo central de discursos e práticas da educação média no país. Os trabalhos explicitam que as narrativas dos estudantes entrevistados, em geral, apontam problemas em relação à escola. Os resultados apresentados nas dissertações e teses mapeadas evidenciam que a problemática historicamente instituída entre formação acadêmica e formação para o mundo do trabalho, no nível do ensino abordado, permaneceu nas décadas após a reforma dos anos 1990.

Entre as pesquisas mapeadas, foi possível elencar algumas que apontam uma preocupação com a preparação para o trabalho ou para o futuro segundo o posicionamento dos estudantes entrevistados. Cuba (2013) evidencia que alguns jovens consideram que a instituição escolar possui uma função instrumental, ou seja, espaço-tempo de transmissão de conhecimento e preparação para o ingresso no mercado de trabalho. Segundo pesquisa de Condé (2016), existe uma distância entre a legislação e a prática, pois os alunos do final do ensino médio mantêm uma relação apenas instrumental com a escola, não dando continuidade aos estudos, visto que não chegam ao ensino superior (especialmente o público) e também não se sentem aptos a enfrentar o mercado de trabalho.

A tese de Schlickmann, publicada em 2013, cujos resultados apontaram para a valorização dada pelos estudantes à escola, afirma, segundo Hilário e Ziliani (2017, p. 3), que, contudo, os jovens “argumentam estar na escola por obrigação ou em vista de um preparo para o futuro, seja para dar continuidade aos estudos ou mesmo para se inserir no mercado de trabalho”. Em pesquisa realizada com estudantes de uma escola rural, Campolin (2000) também chega a resultados semelhantes, pois afirma que os jovens entendem a própria escolarização como indispensável para a conquista de um lugar no “mercado de trabalho urbano” e para “ter um futuro melhor”.

Como apontado anteriormente, muitos dos sujeitos matriculados em instituições públicas de ensino médio são trabalhadores ou preci-

sarão do trabalho para viver, e tal constatação, presente em diferentes perspectivas de análise e discursos, vem fundamentando o posicionamento dos próprios jovens na defesa de uma formação mais ajustada e dirigida ao mundo do trabalho no ensino médio e não apenas na educação profissional (cursos técnicos ou profissionalizantes) como alguma garantia de enfrentamento do presente e, mais ainda, da incerteza do futuro. Essa posição, também adotada por alguns sujeitos matriculados no ensino médio, evidencia a perspectiva segundo a qual, apesar de necessitarem trabalhar durante o curso de ensino médio, eles contam com a continuidade dos estudos no ensino superior.

Lembremos que, na reforma da década de 1990, dada pela LDB/1996 (BRASIL, 1996), a educação profissional de nível médio teve seu espaço garantido no texto legal, contando com quatro artigos. O Artigo 39 define que a educação profissional “[...] integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Entretanto, ressaltamos a possibilidade de também cursá-la de forma concomitante ao ensino médio, garantindo, assim, que os jovens e adultos possam se profissionalizar no nível médio da educação e ainda assegurar-lhes o direito de acesso ao ensino superior.



# 3

## **UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR OBJETO DAS FORÇAS EM JOGO**

O “CASO” DO CENTRO DE EDUCAÇÃO RURAL DE AQUIDAUANA  
(1974-2001)<sup>29</sup>

---

29 Este capítulo faz parte de uma pesquisa mais ampla e não publicada, defendida em formato de tese no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / (UFMS) em 2009.

Considerando que a educação para a vida e para o trabalho encontra sua expressão mais bem acabada na educação profissional, este capítulo pretende dar visibilidade a um investimento feito no então estado de Mato Grosso na década de 1970. Abordaremos aqui a criação de uma escola técnica cujo objetivo era formar profissionais de excelência para o mercado de trabalho agropecuário sem, contudo, deixar de oferecer um ensino acadêmico que permitisse ao jovem competir por uma vaga no ensino superior em boas universidades.

O empreendimento, denominado Centro de Educação Rural de Aquidauana, (CERA), que funcionou de 1974 a 2001 no município de Aquidauana, hoje estado de Mato Grosso do Sul, oferecendo o curso de agropecuária, inscrevia-se na reforma do nível médio da educação no país regulamentada pela Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971), que instituiu a profissionalização generalizada no chamado 2º grau, mas funcionou como escola técnica mesmo após a reforma dos anos 1990.

A Instituição tomada como referência foi alvo de interesses políticos diversos [...]. Interesses esses que lhe impuseram distintas configurações. Esses jogos de forças, circunscritos não somente às relações que em seu interior se efetivavam, contribuíram para sua privatização na primeira metade dos anos de 1990, mas também intervieram no final daquela década para que deixasse de ser somente uma escola técnica, passando a profissionalização média a ser apenas mais uma dentre as modalidades de ensino ali oferecidas. A este poder exercido corresponderam resistências diversas dentro e fora da Instituição, evidenciando tratar-se de uma instância cobiçada tanto pelo poder público quanto privado. (ZILIANI, 2009, p. 23).

No espaço político, econômico e social no qual, desde o final da década de 1970, se insere o estado de Mato Grosso do Sul, a problemática da educação escolarizada e a carência de escolas que atendam certa “demanda” de formação constituem-se como questão colocada em discursos diversos.

Sendo a escolarização um dos elementos tomados em diferentes formulações e discursos ao longo do século passado como condição ao incipiente desenvolvimento local, esforços foram travados em várias lo-

calidades do estado em prol de sua efetivação. Tal questão, entretanto, não deve ser tomada ou descrita somente sob o aspecto educacional, isto é, não se trata de considerar que o discurso sobre a educação possui um status que, em si e por si mesmo, se explique, garantindo-lhe uma independência histórica. A descrição de suas práticas só é possível se e quando articulada a outros discursos e também a diferentes domínios com os quais essas práticas se vincularam e se vinculam e no interior das relações nas quais foram produzidas, reproduzindo e produzindo conhecimentos e subjetividades: o campo das instituições, das decisões políticas e dos processos econômicos, ou seja, a parte visível do dispositivo.

A educação para o trabalho é um problema que não se pode explicar somente pelo viés econômico, mas, sem dúvida, tal processo possui uma importância bem delimitada no que se refere aos interesses e investimentos nesse tipo de formação. Por essa razão, nas décadas de 1970 e 1980, ocorreu a multiplicação de cursos técnicos em uma ampla variedade de áreas, projetada em conformidade com o modelo educacional em curso. O saber crítico produzido, em diferentes perspectivas, sobre a temática da formação média para o trabalho e sua problematização pela reforma educacional ocorrida nos anos 1990, chamou e vem chamando a atenção para os riscos de, “mais uma vez”, se ir muito depressa e de forma superficial nas ondas pouco estáveis do mercado, sem permitir a produção de uma mudança efetiva nesse tipo de formação e nos sujeitos por ela produzidos, além de apontar, em especial, para o problema da desarticulação entre educação geral e educação profissional. Essa separação, em decorrência de resistências e de críticas, acabou permanecendo somente como uma das alternativas possíveis e não mais “a única” possibilidade, ou seja, uma norma.

Em 1974, surgiu um empreendimento educacional no sul do então estado de Mato Grosso (a divisão do estado só ocorreu no final daquela década) com a finalidade de profissionalizar jovens e treinar trabalhadores para o setor primário da economia, considerado, no período, a “base” da economia local. Tratou-se da criação da instituição denominada Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana (FCERA) ou, simplesmente, CERA, cujo intuito era ser “exemplar” na formação de

técnicos em agropecuária com vistas a atender a demanda do setor no estado.

Em 1971, eleito pelo voto indireto, assumiu o governo estadual José Manoel Fontanillas Fragelli, político e produtor rural que, imbuído da ideia de contribuir para a efetivação do “desenvolvimento socioeconômico” propugnado em discursos diversos, buscou investir não somente em estradas, energia e no reequilíbrio das finanças (marcas de seu governo), mas também em educação. A educação que defendia como essencial ao desenvolvimento local era a profissionalizante, básica e técnica, dirigida ao setor agropecuário e pela qual tomou a decisão política de efetuar investimentos concretos. Interessado em deixar uma marca de seu governo no município de Aquidauana, onde tinha vínculos e possuía propriedade rural, optou por realizar um investimento de porte considerável na área da educação média e não da superior<sup>30</sup> antes do término de seu mandato, que ocorreu em 1974.<sup>31</sup> A concretização do empreendimento voltado à profissionalização média no município de Aquidauana<sup>32</sup> e não em outro que tivesse interesse e condições de

---

30 Na contramão dessa proposição governamental, dirigidas ao nível intermediário da educação, no início da década de 1970, decisões políticas marcaram o campo da educação superior no estado, com a criação da Universidade Federal de Mato Grosso (com sede na capital, Cuiabá) e da Universidade Estadual (com sede em Campo Grande).

31 A respeito do interesse em investir em educação profissional, a *Revista Comemorativa* (FCERA, 1989, p. 1), publicada em comemoração dos 15 anos da FCERA, traz, na primeira página, a seguinte chamada: “O secretário de agricultura, pecuária e abastecimento - deputado Ruben Figueiró, testemunhou no início dos anos 1970, as afirmações do então governador José Fragelli, em construir uma escola em nossa região para atender o setor agropecuário”. O título de uma matéria da revista expressa a relação da escola com a figura do ex-governador: “A inspiração de um grande sul-mato-grossense: José Fragelli”.

32 O município de Aquidauana, ou “Princesa do Sul”, como também é denominado, é um dos maiores em área territorial do estado de MS, sendo cortado pelo Rio Aquidauana, que deu lhe nome, e tendo, aproximadamente, dois terços de sua área na região Pantanal. Por sua posição estratégica na bacia do Rio Paraguai, serviu de local para a construção, desde o século XIX, de instalações e posições fortificadas e, posteriormente, quartéis e diversas corporações, merecendo interesse, portanto, mesmo antes de sua fundação, em 1892. Sua história demonstra que teve participação ativa e pioneira em diferentes áreas ao ser comparado aos demais municípios do estado (CAMPESTRINI; GUIMARÃES, 1991; RO-BBA, 1992). Entretanto, tal pioneirismo, assim como a instalação do CERA nos anos 1970, mais do que explicar uma possível “vocação” para as comunicações ou para a educação, evidencia a força que exerceu o município no quadro político estadual.

recebê-lo, em um momento específico, constitui-se como elemento integrante de sua configuração.

A instituição, inaugurada em 1974 numa área rural nos arredores da pequena cidade<sup>33</sup>, contou com uma série de esforços, intensificados a partir de 1973 devido à publicação de leis, decretos, portarias, pareceres e estratégias voltadas à sua organização arquitetônica e ao início da execução das edificações. A gestão do centro educacional ficou a cargo de uma fundação vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado (SEC/MT), instituída especificamente para tal finalidade. A Lei n. 3.494, de 16 de maio de 1974 (MATO GROSSO, 1974a), instituiu a Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana (FCERA) e os demais instrumentos legais que lhe deram sustentação até julho do mesmo ano a fim de legitimar o empreendimento, que já se encontrava com a construção adiantada naquele momento, e dar garantias às decisões e aos trabalhos da comissão.

De 1973 até a sua inauguração no ano seguinte, uma série de iniciativas foi tomada e legislações entraram em vigor demonstrando o interesse em viabilizar a instalação da instituição e, mais ainda, garantir que sua inauguração ocorresse não apenas no ano de 1974, mas que coincidissem com um dia específico daquele ano: o dia 15 de agosto, data em que se comemora o aniversário de Aquidauana. Uma espécie de presente à “Princesinha do Sul” para ser lembrado e comemorado para “todo o sempre”, visto que se configurava, a partir dali, como um acontecimento histórico da própria cidade e da qual passou a ser indissociável.

Os procedimentos legais e a existência de uma sede própria para o funcionamento da escola parecem “lugar comum” se colocados nos discursos daquele momento sobre a educação escolarizada. Entretanto, se comparados ao quadro geral da educação secundária dos anos de 1970 e 1980 no estado, podemos observar que o empreendimento em questão constituiu uma novidade, que exigiu e dependeu, sem dúvida, de decisões da esfera política.

---

33 Tratava-se da colônia Paxixi, área de propriedade particular que havia sido ocupada por colonos que não possuíam a escritura das terras, e que foi “desapropriada” pelo estado e destinada à instituição de ensino.

Naquelas décadas, proliferou-se, no estado, a oferta de cursos profissionalizantes em nível médio conforme o instituído na legislação educacional em vigor, a maioria deles ofertado pelo sistema estadual de ensino, sendo absolutamente majoritária a existência de cursos de habilitação para o magistério (1ª a 4ª séries), seguidos pelos de habilitação de técnico em contabilidade.<sup>34</sup> Para a formação de técnicos destinados ao setor primário, a agropecuária, somente um curso passou a ser oferecido na década de 1970 (com a criação do CERA), este vinculado à rede estadual de ensino. O direcionamento da atenção para o setor primário constitui-se um dos elementos da novidade no campo da educação média no estado naquele período.

Outro aspecto que contribuiu para descrever tal empreendimento em sua singularidade foi o quadro de oferta de vagas nas décadas em questão, em especial as vagas dirigidas à área denominada rural, pois, mesmo no final da década de 1980, o déficit de matrículas no 2º grau era alto, visto que a maioria da população jovem não frequentava a escola, mesmo na zona urbana, contribuindo para apontar a situação de carência na qual se encontrava a educação escolarizada, os reduzidos investimentos feitos e, ao mesmo tempo, observar que ela não vinha constituindo-se como prioridade.

Tal afirmativa não significa que a necessidade de escolas não estivesse permanentemente sendo colocada nos discursos da época, é antes o contrário disso. Porém, era mais do que a carência de vagas para atender o ensino secundário o que se observava em fins dos anos de 1980. A infraestrutura destinada aos cursos existentes também não se encontrava ajustada às exigências de uma formação para o trabalho, que implicava (e cada vez mais implica) a articulação entre teoria e prática e, disso, a existência de laboratórios, oficinas ou unidades de produção, equipamentos e tecnologias, integração empresa-escola, dentre outras.

---

34 Conforme Osório, Russi e Gonçalves et al. (1991), os cursos oferecidos no ensino de 2º grau estavam concentrados em dois grupos: profissionalizantes (Lei n. 5.692/71) e não profissionalizantes (Lei n. 7.044/82). No estado de Mato Grosso de Sul, em 1989, entre instituições públicas e privadas, funcionavam 84 cursos não profissionalizantes e 172 profissionalizantes, oferecidos, em sua maioria, pela rede estadual de ensino e concentrados nas habilitações específicas para o magistério de 1º grau (88 cursos) e técnico em contabilidade (56 cursos).

Foi nesse mapa, marcado por ausências diversas, que a decisão tomada na década de 1970, referente ao “caso” estudado, ganhou uma dimensão que extrapolou o campo educacional, constituindo-se um acontecimento que abarcava diferentes esferas da vida local. Parece ter sido o surgimento da instituição em questão e do modelo de profissionalização dela inseparável algo maior do que uma determinação econômica ou um investimento em educação para o trabalho, mesmo estando em jogo interesses em promover uma formação de ponta ao setor primário, diferentemente das condições gerais nas quais vinham sendo desenvolvidas as habilitações técnicas e auxiliares para os demais setores. Parece-nos mais acertado pensá-la como uma decisão política, produzida ou possível de se efetivar em articulação com os demais elementos: processo econômico, exigência social, aspectos culturais.

Fotografias disponíveis no arquivo escolar permitem alguma aproximação com a singularidade do empreendimento. Em uma delas, uma foto feita em 1972, um ano antes do início das construções, vemos dois moradores em frente a uma moradia “típica” da Colônia Paxixi (e dos pantanais): trata-se de uma casa de pau-a-pique não barreado, coberta com telha de barro. A outra imagem, feita no ano da inauguração da escola, dá visibilidade a uma parte da estrada que liga Aquidauana ao distrito de Camisão e que passa ao lado da escola: uma estrada de terra que foi aberta no mesmo período da instauração da instituição, sendo o trajeto Aquidauana-CERA asfaltado logo em seguida. Vasculhando as fotos e os registros anos depois, ao término das principais edificações, fica evidente a envergadura do projeto e o desejo de fazê-lo intervir no espaço da cidade e torná-lo um feito inigualável.

No final de 1974, a arquitetura principal do CERA estava pronta. No pôster disponível sobre a inauguração, encontra-se uma foto aérea tirada naquele ano. A construção já contava com três blocos, com várias salas e varandas, uma quadra de esportes e um campo de futebol. Somente nos anos seguintes foram feitos a cozinha e os alojamentos, e os setores de produção foram organizados posteriormente.

O projeto de instituição do centro foi tratado em um dos documentos, mas não somente nele, como um grande feito do governador, algo que só poderia ser avaliado em sua importância e grandiosidade afastado do momento de sua invenção. Nesse sentido, o fragmento a

seguir, referente a um projeto de construção de casas para funcionários, constitui matéria de expressão ilustrativa:

Inaugurava-se um Colégio Técnico Agrícola, sonho do governador Fragelli — e por ser uma obra de tão grande significado regional, talvez os próprios Aquidauanenses não a tenham ainda — por falta de perspectiva, dada a proximidade local e no tempo, dimensionado devidamente. (OLIVEIRA, 1978, p. 1).

A estrutura e as finalidades do CERA, a ser mantido pela fundação, foram definidas em seu estatuto (MATO GROSSO, 1974b), evidenciando, em sua redação, a ampla qualidade almejada no “treinamento de mão-de-obra qualificada em agropecuária”. No entanto, no ano seguinte, o Estatuto (MATO GROSSO, 1975) foi reformulado, dando ênfase à “autossuficiência” da fundação gestora, embora o princípio de “não visar lucro” estivesse mantido. Seu funcionamento ao longo das décadas de 1970 e 1980 permitiu evidenciar que a “pesquisa” e a “extensão” não foram viabilizadas em conformidade com o prescrito, fato relevante e que motivou, na década de 1990, a aprovação de uma nova redação do Estatuto (MATO GROSSO DO SUL, 1991a) modificando, em parte, a redação inicial.

No documento da reformulação estatutária dos anos 1990 (Decreto n. 6.045, de 7 de agosto de 1991), encontram-se explicitadas algumas preocupações que não estavam presentes inicialmente, mas que naquele documento foram postas, ao que tudo indica, em decorrência de aspectos cujo funcionamento de quase duas décadas exigiu ou tornou interessante que fossem reordenados em função de mudanças na estrutura administrativa e de ensino. É possível observar uma ênfase em atividades passíveis de garantir experiências e conhecimentos específicos da agropecuária. A “divulgação” de suas atividades e o “intercâmbio” com outras instituições da área ganharam espaço, explicitando o esforço para dar visibilidade à instituição e o interesse na divulgação de seus feitos, além da intenção de legalizar a “comercialização” de produtos (sementes, mudas, entre outros) que, inicialmente, previa-se que fossem “fornecidos” ou doados, indicando a existência ou a necessidade de uma prática que, mesmo tendo sido realizada anteriormente de acordo

com registros dos anos de 1980, explicita, somente naquele momento, que serviu de estratégia para modificar estatutariamente o prescrito a fim de efetivar-se “dentro da lei”. Fica evidente, portanto, que mudanças estavam sendo operadas naquele momento na instituição e necessitavam ser legitimadas.<sup>35</sup>

Diferentemente da pesquisa e da extensão, previstas desde o início e executadas esporadicamente, as atividades de ensino começaram logo após a inauguração da instituição por meio da oferta de cursos básicos de preparação de mão de obra, em especial de curta duração, destinados a treinar produtores, trabalhadores rurais e com outras ocupações por meio de convênios firmados com órgãos federais (públicos e privados), como o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, Administração Regional de MS (SENAR-AR/MS), entre outros.

A oferta do curso técnico ocorreu a partir de 1976, tendo sido encontrados no arquivo registros da oferta dos cursos básicos também para os alunos do técnico nos anos de 1977 e 1978. Na década de 1990, cursos oferecidos pelo SENAR-AR/MS foram ministrados também aos alunos do curso técnico.

## **Uma instituição para formar jovens técnicos como objeto de desejo e lutas**

A instituição CERA teve duas mantenedoras diferentes no período entre 1974 e 2000. No período mais longo, ela foi mantida por uma fundação, denominada Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana (FCERA), e vinculada diretamente à Secretaria de Estado de Educação (até 1979, ao estado de Mato Grosso e, a partir daquele ano, a Mato Grosso do Sul). De 1994 a 1998, foi mantida e administrada por

---

35 Conforme a conclusão do dossiê sobre FCERA (MATO GROSSO DO SUL, 2001a), o centro educacional deixou de existir em 1991, passando a fundação a incorporar, em sua estrutura organizacional, uma Unidade de Treinamento e Aperfeiçoamento Profissional, que passou a ser identificada como Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana (CERA). No mesmo ano, outro regimento interno da Fundação CERA-MS foi aprovado e as modificações se referiam, em especial, à estrutura organizacional e operacional.

uma instituição privada do Sistema “S”, o SENAR-AR/MS, por meio de um Termo Administrativo de Concessão de Uso Gratuito (FCERA, 1994), firmado com a fundação sob a interveniência da Secretaria de Estado de Educação e da Secretaria de Administração. Já em janeiro de 1994, a gestão da Unidade Operativa (escola-fazenda) foi iniciada. A concessão prevista pelo termo foi de vinte anos (1994-2014), renovável por igual período. Em 1999, a gestão da instituição retornou para a FCERA, reativada naquele momento, mas extinta no final do ano seguinte.

O fato de contar, em seu quadro de pessoal, com um número significativo de funcionários mesmo antes de iniciar o curso técnico e também com um percentual expressivo de cargos comissionados, além de membros dos conselhos Curador e Diretor, portanto, funções e cargos políticos, constituiu um dos motivos de críticas à instituição desde o início de seu funcionamento.<sup>36</sup> As questões do quantitativo de pessoal trabalhando na instituição e do emprego como favorecimento político perante a prática educativa que se desenvolvia encontram-se presentes nos discursos produzidos sobre a escola e, simultaneamente, naqueles que a produziram. Nesse sentido, o diretor que assumiu em 1975, Antônio Salústio Areias, ex-prefeito de Aquidauana na década de 1960 e ex-secretário de Educação de Mato Grosso de 1973 a 1974, o qual havia participado da idealização e implantação da instituição e se colocado à disposição da FCERA naquele ano, explicitou: “Quando lá cheguei, vi logo que o CERA não passava de um cabide de emprego, numa es-

---

36 Registros nas atas do período de 1975 a 1987, contendo as resoluções do Conselho Diretor da Fundação no período, explicitam, de um lado, que os conselhos eram compostos de vários nomes da administração pública local, bem como ligados à agropecuária, e, de outro, o poder de decisão que aqueles homens tinham, em comum acordo com a administração pública estadual, na definição dos rumos da fundação, e do centro por ela mantido de várias formas: pela indicação e/ou designação de seus conselheiros e demais cargos de confiança, na aprovação de seus balancetes mensais e de movimentação financeira, na suplementação e/ou cancelamento de rubricas constantes do orçamento, na dispensa de licitações, na criação e extinção de cargos, nas contratações, demissões e reajustes de salários ou remunerações específicas (de alguns funcionários ou de grupos), na autorização e suspensão de férias, etc. Tal autonomia permitia que as práticas na instituição fluíssem mais rapidamente, fato que, posteriormente, deixou de ocorrer, sendo considerado um dos motivos das dificuldades enfrentadas, em especial, a partir dos anos de 1980, nos períodos em que a mantenedora foi a Fundação CERA.

trutura pesada, em que funcionavam diversos cursinhos de trinta horas em convênio com o PIPMO (Programa de Formação de Mão de Obra)” (AREIAS, 1990, p. 106).

O interesse da administração pública estadual naquele momento em relação à instituição, contudo, não se limitou à abertura de oportunidades de emprego no serviço público e de cargos de confiança. Tratava-se também de um espaço político que merecia ainda outro cuidado especial, o que implicava o envolvimento direto de diversas secretarias estaduais — forma de representação que permaneceu até início dos anos 1990. Para além de uma representação política local, legitimou-se uma forma de intervenção mais ampla e direta na instituição após a sua vinculação à Secretaria de Estado de Educação de MS (SEE/MS).

A lógica instituída no período da gestão do SENAR-AR/MS (1994-1998) foi diferente, mas não totalmente oposta à descrita no parágrafo anterior, visto que foi dada ênfase à “qualidade” da formação oferecida aos técnicos e se ampliou, naquele momento, o enunciado da profissionalização e especialização como necessidade implicada à ocupação dos cargos de direção e coordenação. Tal aspecto se associava não mais à experiência na “vida pública”, mas à comprovação da competência requerida por cada função. Diferentemente, a escolha dos que ocuparam esses cargos restringiu-se a um poder decisório reduzido e centralizado: prerrogativa do diretor da escola, com anuência da superintendência do SENAR-AR/MS, evidenciando uma hierarquização acentuada das relações na instituição. Os cargos de direção e coordenação, diretamente vinculados ao superintendente do SENAR-AR/MS (equivalentes aos antigos “cargos de confiança”), ficaram reduzidos a um diretor e três coordenadores, aos quais se vinculavam a orientação educacional, pedagógica e profissional, além dos chefes das unidades produtivas, totalizando em torno de quinze pessoas.

Permaneceu a cedência de pessoal técnico e docente por parte da Secretaria de Educação do Estado, cujo número de servidores variou no período, iniciando, em 1994, com 150 e diminuindo gradativamente até contar com 32 funcionários cedidos em 1998. Em função dessa redução, o SENAR-AR/MS, que inicialmente tinha, na escola, somente um funcionário (o diretor), contava, em 1998, com 49 empregados contratados. O número total de pessoal atuando na unidade era, em 1994, de

151, passando, no ano seguinte, para 138 e, em 1998, para 81 funcionários. Essa racionalização na cedência do pessoal feita pelo estado foi um dos aspectos que inviabilizou a permanência do SENAR-AR/MS na administração da instituição, já que sua folha de pagamento no local passou de um empregado para 49 num momento no qual sua arrecadação estava abaixo do padrão dos repasses mensais dos anos anteriores.

Esses funcionários do setor público, atuando em uma empresa “privada”, também passaram a reproduzir e/ou produzir outros enunciados, a experimentar outras práticas, diferentes das que vinham desenvolvendo, sendo ainda posto a eles outro e expressivo desafio: o de lidar com relações de forças bem diversas das que haviam se configurado nas décadas anteriores, enfrentando uma configuração que eles próprios ajudaram a instaurar na tentativa de encontrar ou de tentar construir para si mesmos “novos” lugares.

O quadro de funcionários públicos lotados na instituição e/ou contratados no período em estudo não se manteve constante, entretanto, se comparado com o número de alunos dos cursos técnicos de 1976 a 1998, em geral inferior a duzentos. Podemos afirmar que a instituição continuou funcionando com uma estrutura senão “pesada”, pelo menos como um espaço significativo de trabalho local conforme os quadros de pessoal explicitam.

A imprensa local deu ampla visibilidade para as comemorações dos dez anos da instituição em 1984. O jornal *O Pantaneiro* de 4 de agosto de 1984 (JORNAL..., 1984c) divulgou a programação das atividades, que durou uma semana e que constava de: palestras; passeio pela escola (alunos de escolas estaduais e municipais); campeonato (jogos em diferentes modalidades); apresentação de fanfarra; dois dias de piquenique comunitário com atividades culturais, recreativas, artísticas e outras; e exposição fotográfica. Essas atividades foram anunciadas pelo jornal como forma de “[...] possibilitar uma convivência dos participantes, mais íntima, com o trabalho naquele estabelecimento escolar agrícola”.

Mas, além dessa “convivência íntima” com a comunidade a que se referiu o jornal local, *O Pantaneiro* de 15 de agosto de 1984 (JORNAL..., 1984a) conferiu outro sentido ao evento. Segundo a publicação, foi um acontecimento político que, na abertura das atividades, contou

não somente com representantes da administração pública local (vice-prefeito, presidente da câmara, juiz de direito, comandante do batalhão de combate, prefeito da cidade vizinha, Anastácio, entre outros), mas também com figuras da administração estadual (vice-governador, secretários de educação e de justiça, deputados) e com o patrono José Fragelli, que, na data, ocupava o cargo de senador. Na solenidade, o então diretor-executivo enfatizou a importância da instituição ao contribuir para “formular soluções alternativas” ao país naquele período de abertura política e de consolidação da democracia, dando ênfase aos trabalhadores e alunos da instituição e ao apoio prestado pelo governo estadual.

Na mesma edição do jornal, em que foi dada visibilidade ao apoio prestado pelo governo à instituição escolar, o Editorial (JORNAL..., 1984b), dedicado ao aniversário da cidade de Aquidauana, trouxe, como denúncia, alguns “pedidos simples” dos moradores e que aquele mesmo governo vinha omitindo-se de atender, evidenciando uma contradição entre o tratamento dado à escola e o dado à cidade ou, no mínimo, um discurso diferente do emitido pelo diretor executivo da fundação, relatando, em uma mesma edição, fatos contraditórios ou o tratamento desigual que se afirmava instaurado:

Hoje o governador Wilson Barbosa Martins estará em nossa cidade com seus assessores e quiçá, pudesse ele ouvir os reclamos da população da periferia — bairros e distritos, que embora em festa, têm preso à garganta pedidos simples mas de grande importância. O abastecimento de água é talvez a primeira necessidade dos aquidauanenses. Na área urbana, como o governador e o presidente da Sanesul informaram, está ainda (pelo menos até ontem) entregue aos vaivéns da burocracia o projeto da construção da estação de captação de águas anunciada no ano passado, nas festividades do aniversário. Nos distritos, a situação muda de figura e o povo toma mesmo é água de lagoas poluídas por fezes, animais mortos, etc. Ainda no ano passado no aniversário da cidade, o governador percorreu obras do Ginásio de Esportes e Conjunto Poliesportivo. [...] Estranhamente até hoje, salvo a instalação sonora do Ginásio de Esportes, nada mais aconteceu e aquelas obras estão abandonadas com a depredação de transeuntes e o rigor do tempo. [...] Apesar de toda

essa situação ouviremos hoje, mais uma vez, as promessas do governador neste dia de festa da nossa Princesa do Sul. (JORNAL..., 1984b, p. 1).

Os aspectos abordados sobre a dinâmica institucional, em diferentes esferas, evidenciam que a transformação ocorrida com a privatização dos anos 1990 não foi a única observada durante o período em estudo. Isto é, não se deve conceber que somente no momento em que o SENAR-AR/MS assumiu a administração da escola-fazenda ocorreu uma ruptura ou uma transformação em seu funcionamento. Na segunda gestão daquela década (1991-1993), portanto como instância pública, ocorreu uma transformação significativa nos discursos e nas práticas em comparação com a década de 1980, que também não foi homogênea em todos os aspectos. Podemos também apontar outra mudança a partir da reativação da fundação, empreendida pelo governo “popular” e ocorrida em 1999, e da incorporação da escola-fazenda pela Fundação Universidade Estadual de MS (UEMS) em 2001.

O CERA esteve por duas décadas sob a gestão pública sem ser objetivamente ameaçado. Tal “segurança” permitiu que vários procedimentos deixassem de ser questionados, como práticas “irregulares” ou “ilegais”, favorecimentos, abusos, omissões, o tipo de ensino e de práticas de campo desenvolvidos, a ausência ou o tipo de supervisão dos estágios em empresas e outros, mas favoreceu também que alguns desses procedimentos fossem colocados em destaque no momento conveniente, isto é, no momento em que dar visibilidade a esses procedimentos foi útil a fim de reordenar seu funcionamento, dar-lhe outros rumos (anular a concessão ao SENAR-AR/MS, reativar a fundação, incorporar a escola-fazenda à UEMS).

Ao que nos parece, somente quando a instituição passou à gestão do SENAR-AR/MS, “a” dicotomia público-privado entrou em cena, isto é, foi possível o estabelecimento de uma “diferença” entre o que vinha sendo feito, como havia funcionado até aquele momento e o que se instituía com a “nova” gestão. O enunciado da privatização foi tomado em discursos institucionais e nas falas dos sujeitos da escola a partir daquele acontecimento — um antes e depois do SENAR-AR/MS e também de “uma” gestão pública e outra privada, reduzindo todo o período e as transformações ocorridas, mesmo nas diversas gestões públicas,

aos dois termos. A própria instituição, sua existência, permitiu que tal enunciado funcionasse como “verdade”. Sob essa “verdade” e seu poder de interferir e condicionar os comportamentos, diferentes formas de hegemonia (sociais, culturais, econômicas) foram justificadas. O que tal redução pode ainda ter produzido foi o esquecimento ou, no mínimo, a colocação em plano secundário do objetivo fundamental que justificou a invenção da instituição, ou seja, a formação e profissionalização de jovens e o treinamento de trabalhadores rurais.

Entretanto, o curso Técnico em Agropecuária continuou sendo oferecido na forma modular (eram seis módulos em 2000 que, em 2009, foram reduzidos para quatro, mais o estágio supervisionado) e, para tanto, foi criado, em 2001, o Centro de Educação Profissional de Aquidauana (CEPA), fazendo desaparecer, pelo menos oficialmente, a sigla CERA. Quanto ao curso regular de ensino médio, observamos, em função da própria legislação em vigor, certa “concepção profissionalizante” referente ao domínio “científico e tecnológico” (distribuídos nas áreas de conhecimento), além de estar inscrita, no final dos anos 1990, em seu quadro curricular (1999-2000), uma “parte diversificada” e amplamente voltada à formação agropecuária. Esse aspecto foi contemplado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN/EM) ao ser instituído como uma “parte” da organização curricular mesmo não dando ênfase à profissionalização, mas ao desenvolvimento e à consolidação de conhecimentos das áreas exigidas, “referindo-os a atividades das práticas sociais e produtivas” (BRASIL, 1999, p. 14).

No caso estudado, a separação entre médio e técnico, ocorrida no final da gestão do SENAR-AR/MS, não significou uma diminuição da carga horária destinada à preparação e/ou formação para o trabalho, nem mesmo no total das duas formações, já que um jovem que concluiu os dois cursos naquele período precisou cumprir aproximadamente cinco mil horas-aula. Porém, esse “tempo” foi condensado em três anos e não mais em quatro como nos anos 1990. Essa forma de oferta pode ter implicado (e estar implicando) várias coisas conjuntamente: uma disjunção entre ensino médio e técnico e a desarticulação entre as áreas de conhecimento; uma concepção profissionalizante presente no próprio ensino médio; uma limitação das atividades práticas agropecuárias em função da fragmentação em módulos; além do aumento do tempo do

aluno destinado à parte teórica nesse nível de escolaridade. Portanto, a exigência de mais educação, mais escolarização e mais formação veiculada nos discursos da passagem do século não deve ser apreendida de forma extremada, com “pessimismo” ou “otimismo”. Tal exigência deve antes ser problematizada levando em conta singularidades, como o CERA.

A reforma educacional dos anos 1990 pretendeu modificar os sistemas de ensino e impôs-lhes a difícil tarefa de redefinir suas propostas curriculares, além de, mais uma vez, ter colocado em polos opostos o ensino médio (para a vida) e o ensino técnico e tecnológico (para o trabalho), uma dicotomia tomada, no caso em estudo, como “a” alternativa desde o final da gestão do SENAR-AR/MS e não modificada pela administração da universidade mesmo diante de possibilidade legalmente assegurada.

Os limites decorrentes dessa “opção” foram explicitados à reitoria da universidade logo que esta assumiu a escola-fazenda, em 2001, tanto no que dizia respeito à oferta de ensino médio como de curso técnico, considerando serem os alunos os mesmos matriculados nos dois cursos. Além disso, ocorreu, naquele momento, uma unificação do currículo do ensino médio em todas as escolas estaduais, desconsiderando, por um lado, as particularidades institucionais ou, por outro, permitindo que tal unificação servisse de argumento ao não atendimento das especificidades locais.

Quanto à oferta do curso técnico em agropecuária, inicialmente assumida pela Escola Estadual Geraldo A. G. Ferreira, outras questões, que dizem respeito à comprovação da formação dos alunos, foram explicitadas no documento como vemos a seguir:

[...] 2º - A partir de 1998, o SENAR, na época entidade mantenedora da Escola de 2º Grau CERA, implantou um curso com nova estrutura, separando-se Ensino Médio e Ensino Técnico. Em janeiro de 1999 a Fundação CERA assumiu então a Escola, com 03 turmas para a 2ª série e 90 (noventa) alunos aprovados no Exame Seletivo realizado em dezembro de 1998, aptos a se matricularem na 1ª série. Dessa forma foi dada continuidade nos trabalhos, enquanto se negociava com os órgãos competentes a regularização do referido curso. Infelizmente até o término do ano 2000 não foi possível

a concretização desse fato, principalmente pelo motivo do curso ter se iniciado sem a prévia autorização [que deveria ter sido solicitada pelo SENAR]. 3º - Assim sendo, a Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul está recebendo os alunos de 1998, 1999 e 2000 com várias matérias estudadas, alguns módulos já concluídos que não poderão ser certificados pelo nível técnico da Educação Profissional, mas sim pelo nível básico para fazer-se aproveitamento de estudos (MATO GROSSO DO SUL, 2001a, p. 1).

Havia um problema duplo: a difícil tarefa de conciliar o currículo do curso médio e do técnico e as mudanças consecutivas de mantenedoras (SENAR-AR/MS, Fundação CERA, UEMS) ocorridas em um curto espaço de tempo. Descartada a possibilidade de integrar educação geral e profissional, a oferta do curso técnico na forma de módulos independentes tem corroborado a produção de técnicos para o setor agropecuário com maior rapidez e “economia”. Ademais, o número geral de alunos formados pela instituição tem aumentado, em especial considerando que cada um deles efetua duas matrículas, uma no curso médio e outra no técnico, e também que os jovens que possuem ensino médio podem ali cursar o técnico. Além desse aspecto, a duração do curso técnico pode ser bem reduzida, inferior a dois anos, se os módulos estiverem sendo oferecidos.<sup>37</sup>

---

37 Efetivamente, o número de concluintes por ano como formação média, seja ela ensino médio e/ou educação profissional, aumentou na instituição. Nos dois últimos anos da administração do SENAR-AR/MS, 1997 e 1998, formaram-se 44 e 41 técnicos respectivamente; em 1999, 63 concluíram; em 2000, foram 49, além de 94 concluintes do ensino médio, totalizando 143 formandos. No ano de 2001, formaram-se 92 técnicos e 91 alunos do ensino médio, totalizando 183 concluintes, e, em 2002, foram 77 no ensino técnico e 74 no ensino médio, num total de 151 formandos, resultado que evidencia, nos dois últimos anos citados, um equilíbrio das matrículas nos dois cursos e demonstra a expressiva produtividade institucional se considerarmos o número efetivo de jovens que concluíram os cursos. Além das possibilidades efetivas de trabalho ou emprego, tal resultado contribuiu não somente com a formação, mas para somar positivamente nas estatísticas da educação escolarizada e para comprovar os investimentos estatais na esfera educacional. Porém, essa relação de equivalência no número de concluintes do ensino médio e do técnico tem sofrido mudanças, indicando a tendência de formar mais rapidamente técnicos do que concluintes do ensino médio: em 2003 e 2004, formaram-se, respectivamente, 58 e 57 técnicos e 37 e 33 alunos do ensino médio, diferença que se acentuou em 2005, quando

Quando se trata de uma localidade ou região cuja produção primária é determinante economicamente, há a tentativa considerá-la pouco desenvolvida, “parada no tempo”. Se não for desse modo, como explicar que não tenha atingido os “graus mais evoluídos” de industrialização e, mais recentemente, o galopante despontar do terceiro setor? Contrariando a história efetiva, somos tentados a homogeneizá-la, vê-la e pensá-la como uma sociedade que vive do trabalho no campo ou que, no mínimo, dele depende diretamente, a afirmar que tal situação decorre da baixa escolaridade e que, conseqüentemente, com pouca formação, se ganha pouco ou não se tem emprego formal, isto é, não há desenvolvimento. Quase tudo isso, que mesmo o “senso comum” nos autorizaria a dizer, tem fundamento se as afirmações foram analisadas isoladamente, mas observemos mais detalhadamente o que os discursos oficiais utilizados como expressão e produção do que somos autoriza ou nos incita a dizer.

Contrariando parte das afirmações tendenciosas, os dados populacionais apresentados pelo IBGE (2001a) explicitam que Mato Grosso do Sul já era, no início deste século, um estado eminentemente urbano, visto que 84,66% de sua população vivia em cidades. Entretanto, em torno de 55% da população economicamente ativa (PEA) não possuía o ensino fundamental completo, sendo que, destes, quase 10% não possuía qualquer escolaridade.

Tomando como elemento o mercado de trabalho, podemos observar que, entre os setores que mais ofereceram vagas no mercado chamado formal (com carteira assinada), no início deste século, a agropecuária somente pode ser localizada em quarto lugar (57 vagas), encontrando-se em primeiro lugar o setor de serviços (464 vagas), seguido de longe pelo comércio e pela indústria. Isso não significa que a agropecuária não estivesse oferecendo, naquele momento, vagas além das formalmente instituídas, mas que havia a possibilidade, historicamente, de mais vagas “informais” ofertadas do que formais, (inclusive na atualidade), e que exigiam, em vários cargos, pouca escolaridade, valen-

---

houve 92 concluintes no técnico e 52 no médio conforme informações obtidas no arquivo escolar da Escola Estadual Geraldo Afonso Garcia Ferreira e do Centro de Educação Profissional (CEPA).

do-se os empregadores da preparação em serviço — o aprender a fazer fazendo, como dizia o *slogan* do SENAR-AR/MS até os anos de 1990.<sup>38</sup>

Quanto à educação profissional, segundo o censo de 1999, eram 19 as instituições que ofereciam educação técnica, sendo 8 estaduais, 3 municipais e 8 privadas (incluindo nestas as instituições do Sistema “S”). O número expressivo de cursos naquele momento era de nível básico, que totalizavam 160, enquanto os de nível técnico somavam 28. Destes, 9 eram no setor agropecuário, 3 na área industrial e 16 no setor de serviços. Em contradição com essa oferta, o número de matrículas era expressivamente superior nos cursos de agropecuária, que totalizavam 1.962 alunos, ao passo que, no setor de serviços, esse número era de 1.370 alunos.<sup>39</sup>

Esses dados e os enunciados que daí podem ser extraídos nos permitem algumas considerações: por um lado, fica explícito que a agropecuária constituía-se, no período, potência econômica no estado; de outro, é evidente que poucas vagas foram ofertadas pelo chamado mercado de trabalho “formal”, embora, contraditoriamente, essa área de formação tenha sido a mais procurada entre os cursos técnicos oferecidos. Como isso funcionou em relação ao caso em estudo?

Não há material disponível nos arquivos da instituição, ou de fora dela, que dê conta de fornecer informações fidedignas e abrangentes sobre seus egressos durante o período estudado, visto que não foi realizada uma pesquisa ou um trabalho controlado e registros nesse sentido. Entretanto, se tomarmos as duas revistas comemorativas dos seus aniversários de 10 e 15 anos, além dos depoimentos ou entrevistas realizados em 2008 e 2009 com ex-funcionários e funcionários que viveram grande parte de suas existências estudando e/ou trabalhando ali, podemos afirmar que não foi exatamente no setor primário que os técnicos formados estiveram trabalhando, ainda que vários dos formados tenham

---

38 Dados obtidos com base em documentos do IBGE (2001a, 2001b) e do Sistema de Gerenciamento de Emprego (SIGAE)/Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Com relação ao *slogan* adotado pelo SENAR-AR/MS, ele encontra-se inscrito em vários documentos da época, mesmo após assumir a instituição.

39 Conforme dados dos censos realizados em 1999 pelo MEC/INEP/SEEC, censo de educação profissional: dados gerais, do nível básico e do técnico.

deixado a escola e sido encaminhados diretamente para propriedades rurais da região e empresas ligadas ao setor primário conforme consta nas listas de espera de empregadores feitas ao longo das décadas em estudo e que mesmo na atualidade se evidenciam.

Não apenas o comércio local e regional, portanto o terceiro setor, mas casas de insumos agrícolas, de ração, de vacinas e de medicamentos, além de escritórios de planejamento, comportaram um número expressivo desses técnicos, mas também o serviço público estadual e municipal. Nesse sentido, um funcionário da Empresa de Pesquisa e Extensão Rural (EMPAER), extinta nos anos 1990, em um debate ocorrido na Fundação CERA, explicitou a absorção de técnicos formados por aquele órgão público e demonstrou o interesse da EMPAER em contribuir na formação dos jovens ali matriculados.

Segundo depoimentos de funcionários da instituição em 2009, essa questão da formação com vistas ao mercado de trabalho evidencia uma mudança na absorção dos técnicos em comparação com as décadas anteriores, pelo menos até início dos anos 1990, considerando uma demanda atualmente mais dirigida para as áreas do setor primário que continuam em expansão no estado devido, em especial, ao incentivo à produção de álcool, o que não ocorria anteriormente, e disso resulta uma necessidade específica de formação, que “não exige tanto conhecimento”. A demanda também vem sendo dirigida para as áreas de reflorestamento, para as quais existe uma solicitação de técnicos feita por empregadores aguardando para ser atendida. Esses fatos contribuem para produzir e justificar não somente a continuidade da profissionalização na área, mas, contrariamente aos discursos que circulam desde final dos anos 1990, a necessidade de uma formação ampla, de um direcionamento a essas demandas mercadológicas cujas exigências são muito específicas.

Seguindo apenas esses dados, contudo, não é possível descrever objetivamente a situação dos técnicos formados pela instituição no período em estudo e que estão na atualidade envolvidos com a produção agropecuária, visto que a própria “informalidade” tem sido garantia de certa obscuridade. Podemos ainda assim afirmar que esse enunciado sobre a necessidade de técnicos pode ser localizado na linguagem de produtores cuja atividade vem demandando, inevitavelmente, maior

tecnologia e conhecimento científico como condição de competitividade — esses pouquíssimos que elevam a produção estadual ao topo dos rankings em circulação. Entretanto, esse não parece ser o caso dos médios e pequenos produtores locais cuja situação financeira impede, muitas vezes, a contratação de mão de obra especializada, o que não significa que tais produtores não contratem serviços especializados esporadicamente ou não façam o mesmo em suas falas, isto é, que não estejam reproduzindo sua necessidade e que não bradem pelo direito de tê-la, denunciando a impossibilidade de contar com esse saber como um dos elementos da desigualdade instaurada. Assim, seguindo a repetição dessa necessidade em diferentes ditos, justifica-se a significativa procura dos jovens por uma formação especializada e ligada ao setor agropecuário no estado.

Parece, porém, não se tratar somente de economia e política de trabalho, uma vez que os dados deixam explícita a significativa procura por esse tipo de formação, mesmo sem garantia de emprego formal ou trabalho no setor. Não é, sem dúvida, somente disso que se trata, pois que o tema refere-se também a valores e a práticas sociais cotidianas dessa região do país. A questão diz respeito à produção de um estilo de vida (hábitos de alimentação e vestuário, música, esporte, modo de ser e agir, de dizer e fazer, entre outros) ligado ao campo ou à agropecuária, o que está longe de se limitar aos meios de produção e/ou à venda da força de trabalho nesse setor, embora deles não se desvincule.

Trata-se da fabricação de uma identidade não somente dessa parte do país, mas que encontra aqui um esforço recorrente para ser mantida e que pode estar sendo subjetivada desde a mais tenra idade ou, pelo menos, como resultante de uma preparação escolarizada. Foi considerando tal aspecto que o CERA acabou produzindo a oferta de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries como iniciação profissionalizante (“pré-qualificação”) no período de 1991 a 1993, cuja preocupação apareceu em reunião de funcionários e representantes da comunidade local como crítica à inexistência de um investimento desse tipo no “currículo escolar” do primeiro grau das escolas públicas:

[a diretora de ensino] disse que no currículo escolar de primeiro grau da região não existe um programa que desperte/estímule o aluno para a agropecuária. Disse também que nas

escolas regulares não existe um programa educacional eficiente, com a presença de psicólogo, orientador educacional, e outros profissionais, e que se muda a grade curricular todo ano, sem que com isso, digo, sem contudo ter uma educação de fato eficiente. É necessário repensar o ensino. Acha importante o ensino agrícola de primeiro grau, de forma eficiente, com programas que viabilizem a orientação vocacional, e como forma de atender a comunidade que realmente deseja ter uma formação agropecuária. (FCERA, 1991b).

Os relatórios da coordenação pedagógica disponíveis no arquivo escolar, referentes aos anos iniciais de funcionamento da instituição e nos quais os alunos participavam na elaboração, explicitam, como motivadores da procura por aquele curso, três situações principais: com maior incidência, a possibilidade de trabalho no setor primário, seguida da “total afinidade” com o curso e ainda por uma “afinidade parcial” com o curso. Esses resultados evidenciam que as “escolhas” não estavam, naquele momento, restritas ao fator econômico, mas que eram também determinadas pelo aspecto cultural.

Some-se a esses valores e práticas locais a efetiva mudança que vem ocorrendo na atualidade em relação à exigência de mais formação e especialização coexistindo com menores garantias de emprego e até menos oportunidades de trabalho, o que pode estar sendo considerado pelas pessoas como uma norma. Tornando-se norma e não mais um possível entre possíveis, tal condição passa, quase sempre, para o campo do inevitável, do inquestionável, contribuindo para aprofundar a naturalização do objeto em estudo.

### **CERA: um enunciado repetido por décadas e em vias de adormecer no arquivo como signo de época**

O parecer conclusivo no dossiê sobre a situação da instituição escolar quando foi passada para gestão da UEMS (MATO GROSSO DO SUL, 2001a) evidencia, entre outras questões, as diferentes denominações dadas à escola nos vários processos que tramitaram no CEE/MS: Centro de Educação Rural de Aquidauana – CERA (1974-1990); Esco-

la de 2º Grau da Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana (1978); Escola de 2º Grau da Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana - CERA (1980-1986); Fundação "Centro de Educação Rural de Aquidauana" - Escola de 1º e 2º Graus Centro de Educação Rural de Aquidauana (1989); Unidade de Treinamento, Formação e Aperfeiçoamento Profissional, que passou a ser identificada como Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana (1991-1993); Escola de 1º e 2º Graus da "Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana" (1992); Escola de 2º Grau "CERA" (1994-1998); e, por fim, Escola Estadual Geraldo Afonso Garcia Ferreira (2000), sendo ainda criado um centro, já na gestão da UEMS, denominado Centro de Educação Profissional (CEPA). Esses nomes diversos, utilizados quase sempre à revelia de qualquer autorização legal até 1994, são explicitados nas conclusões do dossiê nos seguintes termos:

Nesta síntese observa-se que não se respeitou a denominação do estabelecimento de ensino desde a época de sua criação e instituição no Estado de MT. No período de 1974 a 1994, não encontramos quaisquer documentos que comprovassem as mudanças ou alterações da referida denominação. (MATO GROSSO DO SUL, 2001a, p. 26).

Quanto ao período no qual o SENAR-AR/MS administrou a instituição, o documento ressalta a apropriação indevida de tudo o que a caracterizava, incluindo sua denominação: "O período em que a extinta Fundação esteve *desativada* (01/01/94 a 31/12/98) o SENAR além de utilizar-se dos móveis, equipamentos e do imóvel, apropriou-se dos cursos e da denominação do CERA" (MATO GROSSO DO SUL, 2001a, p. 26, grifo do autor).

Porém, não foi somente nos documentos da escola que essa proliferação de nomeações se deu. Consultando as legislações ou os documentos administrativos, é possível chegar a algo muito parecido. Observamos que o texto da Resolução n. 394/01 (MATO GROSSO DO SUL, 2001b), que criou a comissão para a realização de estudos com vistas à regularização dos cursos, tratava ainda a unidade como "Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana" quando esta já havia sido extinta. A marca "CERA" seguia, assim, na linguagem, sem poder dela

escapar e parecendo querer durar “para todo o sempre” colada àquela instituição, seja lá o que ela tivesse se tornado, ou, melhor, ajudando a defini-la desde a sua criação.<sup>40</sup>

Como uma inscrição, compõe sua identidade, mesmo depois de sua morte legalmente instituída, ainda que seja como uma referência negativa: o extinto CERA. Enfim, mudou-se em vários momentos o lugar onde ela aparecia na denominação da escola, mas essa identificação se repetiu. As várias mudanças feitas na denominação da instituição ajudam a evidenciar sua singularidade, já que tudo o que foi produzido, pronunciado sobre e em seu interior não deve ser separado de sua existência concreta; mais ainda, essas quatro letras em determinada ordenação constituíram-se como enunciado, remeteram e formaram a instituição, mesmo não sendo a mesma coisa que ela. Se esses usos institucionalizados considerados impróprios, porque “ilegais”, foram produzidos e depois denunciados pela comissão instituída pela Resolução n. 394/01, no uso geral, o problema quanto ao termo a ser usado para denominá-la nunca existiu, visto que ela sempre foi, somente e ao mesmo tempo, genérica e específica, CERA.

Esses “ilegalismos” consentidos em relação às diversas denominações e outros não questionados ao longo de mais de vinte anos permitem evidenciar também um jogo de forças nas relações que as administrações da instituição estabeleceram com os órgãos governamentais, desrespeitando a legislação ou forçando para que fossem criadas leis que integrassem suas práticas em conformidade com os diferentes interesses em jogo em cada período. Eles evidenciam ainda que a Secretaria de Educação de MS, em diferentes governos, omitiu-se de orientar ou supervisionar a instituição, deixando-a funcionar mais ou menos livremente.

Um trecho da conclusão do dossiê explicita esse procedimento ao indicar uma omissão ocorrida diante de uma solicitação da instituição,

---

40 A questão da denominação da instituição como Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana, ou Fundação CERA, é algo tão recorrente que, mesmo tendo sofrido, em 1993, uma modificação legalmente instituída, passando a se denominar Fundação Centro de Ensino Rural de Aquidauana - CERA, conforme publicação do Termo Administrativo de Concessão de Uso Gratuito de 1993 (FCERA, 1994), foi pela primeira denominação que ela foi, mais uma vez, identificada pela administração pública.

então sob a gestão do SENAR-AR/MS, e das transformações ocorridas na própria Secretaria de Educação:

Registros do Livro Termo de Visita consta que a penúltima [a última foi a da Comissão em 2001] visita de representantes da SED/MS naquela instituição ocorreu no ano de 1995 [um ano após o SENAR assumir a gestão]. Naquela época existia um órgão no município de Aquidauana que representava a SED/MS denominado Núcleo Educacional que posteriormente transformou-se em Agência Educacional, que por sua vez foi extinta e passou a ser representada pelo Inspetor Escolar. Ainda no ano de 1997 o Presidente [superintendente] do SENAR solicita a interveniência da SED/MS para que técnicos efetuassem levantamentos com vistas a continuidade da proposta pedagógica [que] seria iniciada no ano de 1998. Em relação a este assunto, porém, não encontramos quaisquer registros sobre o atendimento à solicitação. O acima exposto nos leva ao entendimento que poucas foram as orientações aos administradores daquela instituição. Outro fato que deve ser levado em consideração é que a referida Unidade Escolar localiza-se em região de difícil acesso e provimento [mesmo asfaltado e com ônibus circulando no período matutino e vespertino?]. (MATO GROSSO DO SUL, 2001a, p. 25).

Ficou ainda explícito nos documentos que somente no momento em que se tentou fixar-lhe uma nova identidade, uma nova denominação (CEPA, UEMS), uma nova dinâmica, enfim, outra configuração, uma série de “pequenos ilegalismos” foi localizada no arquivo e trazida à luz. Desse ponto de vista, pode-se afirmar que foi necessário que algo exterior à própria dinâmica escolar interviesse, entrasse em cena, mas algo que dela não pode ser separado, para que o novo se produzisse. Dito de outro modo, foi necessário que algo diferente do visível (decisões políticas, práticas institucionais) e do enunciável (dito/escrito) entrasse em cena para que o foco de luz mudasse de lugar, de posição, e possibilitasse ver e dizer elementos que já estavam lá, porém fora dos limites de luminosidade.<sup>41</sup>

---

41 Conforme Foucault (2000a) analisa em *Vigiar e punir*, não se trata de opor lei e ilegalidade, mas de observar uma correlação que denomina ilegalismos-lei, visto que a

No momento que se definiu que o curso técnico ficaria sob a gestão da UEMS, que se extinguiria o CERA e outro centro, com nova denominação, seria criado, a comunidade aquidauanense se manifestou, talvez entendendo que fossem acabar com o curso técnico. Um dos depoimentos colhidos explicitou:

Quando mudou de nome CERA, aliás, não acabou o colégio, só mudou de nome [...] nossa, foi um reboiço que teve com as reuniões na Câmara [de vereadores]. A reitora [...] teve que ir lá explicar, que estava assumindo o CERA, com o compromisso de continuar mantendo o curso. Se de uma hora para outra extinguir, os saudosistas vão [...], não importa se tem dez cursos superiores lá. (A. M. C, 2009, p. 4).

A possibilidade de extinção da formação técnica, na contramão da história daquela instituição e, de certo modo, dos discursos em circulação também após a década de 1990, que preconizavam a necessidade de profissionalização e/ou anunciavam a criação de um número expressivo de escolas e centros, não ficou restrita nem se encerrou quando a universidade assumiu a instituição e o curso técnico. Ela ecoava objetivamente naquele espaço-tempo e “incomodava” até os funcionários, constituindo o motivo que embalava conversas e encontros. Em reunião com funcionários, a proposta de extinção foi formulada pela administração da Fundação UEMS (cuja sede, na época, era no município de Dourados), que esteve na escola em agosto de 2008, sendo repudiada com o seguinte argumento de um funcionário: quem conhece a UEMS?

Percebemos uma busca por evidenciar, com indagação, que se alguma visibilidade positiva sobre a instituição vinha sendo produzida naquele momento, ela ainda era decorrente do conhecimento que as pessoas possuíam do CERA, de seu nome, enfim, de sua história. Mesmo depois de legalmente extintos (fundação e centro), esse signo continuava sendo enunciado e ecoava como forma de identificar aquela instituição, portanto, como coisa do presente. Desse ponto de vista, acabar com o curso técnico seria acabar com o CERA “para todo o sempre”.

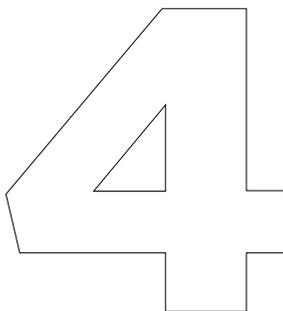
---

lei não cessa os ilegalismos, ela os compõe, diferenciando-os. Ver Deleuze (1998) sobre o saber (visível e enunciável) e o poder (De-fora) na obra de Foucault.

Os vários elementos abordados neste capítulo, diferentes discursos e práticas inscritos em dimensões diversas (política, econômica, social), contribuíram para a invenção e a continuidade da instituição por décadas, produzindo-a e reproduzindo-a como objeto de cuidados, instrumento para o desenvolvimento local, sendo, por isso mesmo, as práticas efetivadas em seu interior questionadas em sua funcionalidade e utilidade em diferentes momentos.

Visando conhecer as programações de condutas ensaiadas na instituição, é necessário uma aproximação do tratamento dado ao espaço, ao tempo e às atividades realizadas em seu interior, enfim, o modelo ou modelos de (con)formação dos sujeitos que se tentou produzir. Entre esses aspectos, problematizaremos, no próximo capítulo, a distribuição dos espaços-tempos que se efetivou nas décadas de seu funcionamento e na formação de subjetividades jovens para a vida e o trabalho produtivo.





# **REVISITANDO AS REFORMAS DOS ANOS 1970 E 1990**

OS ESPAÇOS-TEMPOS DE PRODUÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO NA INSTITUIÇÃO CERA OU CONTESTANDO O ENCADEAMENTO ENTRE O QUE SE DIZ E O QUE SE FAZ<sup>42</sup>

---

42 Este capítulo faz parte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS em 2009 e não publicada.

Neste capítulo, analisaremos como a profissionalização dos jovens na instituição CERA funcionou fora dos espaços das salas de aula, dos laboratórios (pouco frequentados) ou dos alojamentos destinados aos internos, com suas distintas programações que buscavam oferecer uma formação integral para o trabalho e para a vida — utopia da educação integral. Ela se fez simultaneamente nos espaços-tempos destinados à produção, tornando-se objeto de cuidados e de variadas intervenções da década de 1970 ao início dos anos 2000: os setores de produção. Territórios outros em permanente estado de “tensão” não somente em relação aos demais espaços, como as salas de aulas, mas entre eles mesmos.

Também nesses lugares a questão da quantidade e qualidade do ensino e da produção, ou melhor, da produção em prol da qualidade do ensino, foi tema das falas e posicionamentos de alunos, médicos-veterinários, engenheiros-agrônomo, técnicos, coordenadores e diretores. Espaços nos quais o discurso agropecuário (relativo à teoria e à prática de agricultura e pecuária) tentou assegurar seu saber ao mesmo tempo que tais espaços foram objeto de cuidado, tomados nos discursos políticos e pedagógicos, e de variadas intervenções.

Buscamos investigar como eram distribuídos esses espaços, denominados “setores de produção”, na escola-fazenda, quais atividades foram neles desenvolvidas e como se produziam e reproduziam as relações com os escolares e os demais espaços existentes.

## **Invenção de espaços-tempos de produção e experimentação**

O denominado “uso da terra” esteve distribuído na escola-fazenda, ao longo do período estudado, marcadamente entre culturas (arroz, feijão, milho, olericultura, dentre outras), até meados dos anos 1990, e pastagens, além de uma área mais reduzida para fruticultura e menor ainda para horticultura. A pecuária abarcou grandes e pequenas criações (bovinos, suínos, aves, ovinos, equinos e peixes, por exemplo) com finalidade educativa e, em alguns momentos, o excedente da produção era comercializado.

Dessa descrição geral, podemos afirmar que a instituição, ou melhor, as pessoas que por ela passaram, parecem ter oportunizado aos escolares uma gama de atividades diversificadas em agricultura e pecuária, objetos de conhecimento privilegiados na formação técnica em questão e na condição à profissionalização.

Interessou-nos conhecer como esses espaços de produção e reprodução de conhecimento foram constituídos, contestados e transformados, isto é, como funcionaram não somente em sua delimitação espacial, do fazer e do saber, mas em relação aos demais espaços existentes, em especial as salas de aula com seus discursos próprios.

Os espaços onde funcionaram essas práticas sequer existiam, mesmo após a inauguração da instituição em 1974. Eles foram sendo inventados e edificados em condições consideradas pouco favoráveis e até incompatíveis com a propugnada grandiosidade da edificação central. Sua infraestrutura, inicialmente “precária” e, na maior parte do recorte temporal em estudo, considerada em estado “regular” de conservação, foi elemento denunciado em discursos diversos, tendo sido questão primeira nos investimentos feitos durante a privatização.

Como abordado, os professores das disciplinas profissionalizantes eram os mesmos que assumiam a chefia dos setores de produção e, em alguns casos, existia ainda um técnico que, cotidianamente, acompanhava as atividades desenvolvidas pelos grupos de alunos. Essa situação persistiu até a entrada do SENAR-AR/MS, quando aqueles que ainda permaneciam nessa condição deixaram de ministrar aulas, com exceção do técnico do setor de topografia, que, durante os 22 anos de funcionamento do curso técnico, antes da gestão da UEMS, permaneceu em ambas as funções.

Esses espaços sempre tiveram a dupla função de produzir e ensinar, ou melhor, ensinar a produzir, colocando em prática os conhecimentos científicos adquiridos nas disciplinas, em especial as chamadas profissionalizantes. Era uma tarefa duplamente complexa que se tratava não somente de ensinar a produzir, mas de produzir o bastante para contribuir efetivamente com o sustento da instituição, sua autossuficiência. Tal foi o desafio colocado a esses espaços ao longo de todo o período em estudo ainda que outros enunciados tenham, na década de

1990, se entrelaçado ao da “autossuficiência”, permitindo-lhes outras configurações.

Tomamos, a seguir, uma das fontes do início do funcionamento do curso para descrever como funcionavam esses espaços e as relações que neles se davam, partindo, num primeiro momento, dos registros efetuados pela coordenação pedagógica.

A prática habitual de aplicação de questionários para avaliar as causas do “baixo” desempenho dos escolares e o relato de seus resultados, que se iniciou em 1977 e se prolongou durante alguns anos, produziam outros desdobramentos que não somente afetos às aulas teóricas, mas também às práticas de campo. Nesse sentido, a análise das sugestões e críticas realizadas pelos alunos por meio do questionário aplicado no final do semestre resultou em uma reunião com os professores das disciplinas profissionalizantes, cujo registro da coordenação descreveu o que foi tratado conforme segue:

Aspectos a serem melhorados nas atividades de Prática de Campo: rodízio dos grupos semanalmente; estruturação dos horários; frequência deverá ser registrada 10 (dez) minutos após o horário inicial determinado, e será computada somente através das fichas de controle do técnico. (FCERA, 1977a, p. 3).

Explicita-se, no registro, que os alunos haviam se queixado da falta de rodízio entre os setores, que os horários não eram respeitados e que não se registrava a chamada conforme prescrito, isto é, que o controle era problemático. Ao mesmo tempo, se essas eram efetivamente as queixas dos alunos, os técnicos responsáveis por aqueles espaços também eram descritos como insatisfeitos com a atuação dos escolares nos setores e, em outros casos, com o “desinteresse” constatado pelas atividades neles realizadas. Tal situação levou-os a participar de uma reunião com o “diretor executivo”, sobre o qual a coordenação pedagógica fez o seguinte registro:

Os assuntos tratados foram sobre as dificuldades que os técnicos estão encontrando para desenvolver as atividades de Prática de Campo. A maior incidência é que os alunos não têm comparecido às atividades de Campo e quando compa-

recem não há interesse em desempenhar as tarefas propostas. Sugeriram aos técnicos que realizássemos reuniões com os alunos, para detectarmos os motivos de tal desinteresse. (FCERA, 1977a, p. 4).

A coordenação parece ter se encarregado de convocar os alunos da segunda série para a reunião sugerida pelos técnicos com o objetivo de “diagnosticar” os motivos do desinteresse e faltas nas atividades de campo. Durante a reunião, os técnicos prestaram os esclarecimentos que julgavam necessários ao “bom” funcionamento dos setores como o registro da coordenação explícita:

[Os técnicos] esclareceram sobre: horário da prática de campo; importância da assiduidade; avaliação é através do desempenho nas tarefas desenvolvidas; falta de iniciativa da maioria dos alunos; responsabilidade; influência negativa dos colegas que não executam atividades de campo. (FCERA, 1977a, p. 4).

Por meio desse registro, podemos observar que se tratou de uma exposição, não de um diálogo, não somente do prescrito, mas da generalização de um retrato negativo dos escolares nas práticas de produção nos setores. Ao prosseguir a reunião, foi dada a palavra aos alunos e o registro explícita alguns dos comentários e críticas feitos logo após o início da oferta do curso:

Dada a palavra aos alunos pudemos ouvir:  
“O técnico tem condições de avaliar o aluno quando não comparece no campo?”  
“Técnico avalia o aluno pela Cara e pelo que ele foi no ano passado.”  
“Técnico não faz chamada.”  
“O técnico está muito acomodado, por isso culpa o aluno.”  
“Prefiro estudar topografia do que arrancar mandioca.”  
“Arrancamos mandioca e cortamos banana, mas não sabemos a técnica, pois não foi ensinada pelo técnico.” (FCERA, 1977a, p. 4).

Partindo desse material, observamos aspectos como: uma avaliação negativa do ensino-aprendizagem desenvolvido nos setores, colocando somente um deles como um local positivo de aprendizagem; a atitude de enfrentamento dos alunos diante de técnicos/professores; e uma justificativa da ausência e outra de “desinteresse” denunciadas pelos técnicos. A conclusão que o registro da reunião traz foi assim resumida: “Através das colocações dos alunos detectamos que: o setor de topografia apresenta maior assiduidade e interesse, por parte dos mesmos e do técnico, enquanto os demais deixam a desejar” (FCERA, 1977a p. 4). Os desdobramentos desse acontecimento, contudo, podem ter sido outros, mas, sem dúvida, partindo somente dos escritos da coordenação, objetivamente ocorreram algumas tímidas tentativas de exigir que os responsáveis pelos setores fizessem a chamada registrando-a em fichas e, posteriormente, em diários de classe.

Naquele mesmo ano, uma outra forma de prática acontecia no setor da horta: tratava-se de um projeto elaborado e executado por quatro alunos do 1º e 2º anos, denominado Experimento de Produção de Hortaliças e Legumes”. Segundo consta no relatório enviado à direção, a instituição forneceu “sementes, adubos, inseticidas, conforme o trato”, ficando com cinquenta por cento da produção. O lucro da atividade foi dividido entre os alunos. As conclusões dos alunos no relatório do projeto da horta (FCERA, 1977b, p. 1-2), evidenciam que:

Através desse pequeno experimento que nós fizemos com essa horta, nos permitiu concluir alguns dados que não nos foi dado em sala de aula e o mesmo ainda ajudou complementar mais as aulas teóricas vistas. [...] Nós pretendemos continuar esse experimento, mas precisamos receber um pouco mais de apoio da direção na parte de assistência técnica que não nos deixou contente nessa primeira vez. [...] Nós necessitamos de mais tempo disponível para execução do projeto porque esse que nós realizamos estava sendo fora dos períodos de atividade do Colégio, e acreditamos se o Senhor Diretor nos conceder um pouco mais de tempo para o ano, achamos que iremos realizar ainda melhor o projeto.

Foram demonstradas nessa conclusão, segundo a concepção dos alunos envolvidos naquele projeto específico, algumas questões impor-

tantes referentes ao ensino, como aquisição de conhecimentos que não haviam sido oferecidos nas aulas ou ampliação dos conhecimentos já adquiridos em decorrência da prática; necessidade de “assistência técnica”, evidenciando que o que receberam de apoio do setor deixou a desejar; questionamento sobre o desenvolvimento do experimento fora dos horários previstos para as aulas e práticas de campo, que juntos totalizavam, em média, 8 horas/dia; prática de pesquisa e de trabalho em grupo; e gestão do próprio espaço-tempo. Esses projetos/experimentos, mesmo constituindo estratégia interessante para o ensino em geral e, em especial, para o profissionalizante, e que permitiam o desenvolvimento de aspectos que, no final dos anos de 1990, seriam colocados nos discursos educacionais como indispensáveis, parecem não ter alcançado regularidade na instituição.

Desde o início do funcionamento do curso técnico e até final dos anos 1980, um único texto poderia descrever o estágio supervisionado. Repetiu-se com ele o mesmo enunciado: “o estágio sob a forma de prática de campo”. Enunciado que estava em conformidade com a legislação educacional da época, ainda que fora do tempo curricular fossem incentivadas práticas de estágio em empresas, o que não se tornou uma norma até início dos anos 1990. Finalmente, devemos acrescentar, em relação ao tempo, que, fora do período curricular, havia escalas de alunos no período de férias para a manutenção das culturas e criações.

Vejamos como, no início de 1979, foram estabelecidas as “instruções gerais” para a prática de campo, procurando corrigir e tornar norma alguns dos aspectos que haviam sido alvo de contestação dos escolares na reunião com os técnicos em 1977, citada em parágrafos anteriores. O documento denominado Instruções Gerais: Prática de Campo (FCERA, 1979, p. 1), reproduzido por mais de uma década, com raríssimas modificações, definia: “O estágio supervisionado, sob a forma de Prática de Campo, visa proporcionar melhor formação profissional dos educandos, dando-lhes vivência com problemas reais dos trabalhos agropecuários”, estabelecendo cinco setores como básicos: agricultura, zootecnia, mecânica, olericultura e topografia. Adotando o sistema de rodízio, sugerido anos antes pelos alunos, em grupos previamente fixados, o documento afirmava: “cada grupo terá oportunidade de passar no máximo de quatro vezes e mínimo três vezes por setor”. Naquele

ano, especificamente, o documento trouxe algumas observações diferenciadas referentes aos alunos que faltassem às escalas de férias e à ausência dos cursos do SENAR/MS, que deveriam ser feitos pelos “interessados” nos períodos de férias, evidenciando que, mesmo em período de férias, os espaços-tempos estavam razoavelmente controlados.

Os critérios adotados para a avaliação estavam baseados na execução das tarefas nos setores, condicionando as notas a elas atribuídas aos seguintes termos:

- a. Tarefa não realizada: nota 0 (zero);
- b. Tarefa parcialmente realizada: nota 4 (quatro);
- c. Tarefa regularmente realizada: nota 6 (seis);
- d. Tarefa bem realizada: nota 8 (oito);
- e. Tarefa muito bem realizada: nota 10 (dez). (FCERA, 1979, p. 1).

A avaliação dessas tarefas ficava a cargo das chefias dos setores. Porém, não há referência, no documento, aos critérios adotados pelos setores para definir que algo estava, por exemplo, regular ou bom, diferentemente do que se tentava fazer com a elaboração das provas, interferindo nos critérios de formulação das questões, na sua coerência com o trabalho desenvolvido nas aulas ou pelas bancas de recuperação e outros. Também não foi encontrado material que apontasse qualquer cumprimento da exigência de um registro, por parte dos escolares, sobre as atividades desenvolvidas e os conhecimentos utilizados ou adquiridos. Entretanto, desde a reestruturação curricular feita em 1979<sup>43</sup>, o estágio supervisionado, naquele momento e até 1991, concebido como prática de campo, tinha regulamentado como forma de avaliação conclusiva a elaboração de um relatório.

Tanto as faltas dos escolares quanto o comportamento dos técnicos geraram vários escritos da coordenação. Dois desses materiais, produzidos em 1980, expressam a dinâmica que se tentava normalizar,

---

43 A nova estrutura pedagógica proposta e aprovada em 1979, encaminhada ao Conselho Estadual de Educação de MT, conforme Of. 52/78-DE/FCERA (FCERA, 1978), propunha uma reorganização do processo avaliativo e reduzia as chamadas “práticas de campo” e a avaliação a “um trabalho escrito (relatório)”.

em especial, a relacionada ao ensino oferecido pelos técnicos. No documento denominado Orientação Pedagógica para o Estágio Supervisionado (FCERA, 1980a, p. 1), foi estabelecido como o técnico deveria proceder: “Os grupos deverão ser acompanhados pelo técnico para que o trabalho não fique ocioso e improdutivo. O técnico deverá fazer a chamada direta no diário para evitar reclamações e alegações em relação à presença na atividade prática”.

Em alguns setores, diferentemente dos espaços destinados às aulas teóricas, por causa da realização de várias atividades ao mesmo tempo e em locais distantes, os alunos podiam se aproveitar da ausência do técnico para não trabalharem, repetindo o problema do registro da presença, o que dava margem aos alunos para questionarem as faltas registradas. Pelo explicitado no documento de orientação do estágio, a necessidade de acompanhar de perto as atividades dos alunos gerou mais uma prescrição:

O estágio supervisionado sob a forma de prática de campo exige por lei, que seja realmente supervisionado. Decorre daí que o técnico deverá acompanhar os grupos a fim de supervisionar e orientar o trabalho. Dessa forma decorrerá um resultado mais positivo, mais coerente com o que chamamos de estágio supervisionado, e conseqüentemente um rendimento satisfatório do projeto em ação. (FCERA, 1980a, p. 1).

Apelando à força da lei, havia a tentativa de fazer com que a atividade prática fosse supervisionada e orientada pelos técnicos para que esses territórios deixassem de produzir a chamada “revolta” nos escolares e a conseqüente necessidade de intervenções da coordenação pedagógica. Além disso, uma difícil tarefa se colocava aos responsáveis pelos setores: planejar a produção, distribuir as tarefas e controlar os grupos de escolares para que efetivamente cumprissem as atividades (e não ficassem à sombra de uma árvore naquele calor que habitualmente beirava os 40°C). Porém, supervisionar era entendido como algo mais complexo. A dificuldade se inscrevia, portanto, e ainda, no campo conceitual, visto que a prática de campo e o estágio supervisionado eram atividades que, até início dos anos 1990, se correspondiam. Entretanto, as prescrições eram feitas ora em nome de uma, ora de outra, e as

exigências para que tais práticas pudessem ser consideradas estágio foram sempre bem maiores. Sob a ótica das prescrições e suas exigências, podemos dizer que o estágio supervisionado era considerado um recurso para estabelecer o acompanhamento e a orientação “técnica” indispensável ao fazer.

O segundo item da orientação pedagógica investia em uma hierarquia de cobranças e de controles mútuos, visando fazer os espaços funcionarem de forma melhor ou mais de acordo com o discurso pedagógico. Ademais, tratava da questão crucial dos registros, que podem ter se constituído um elemento de resistência dos técnicos e/ou responsáveis:

Os diários de classe de prática de campo, serão vistos mensalmente [pela coordenação pedagógica]. - Os técnicos serão cobradores diretos e constantes dos alunos, exigindo que se cumpra o estabelecido. - Os coordenadores dos setores, por sua vez, cobrarão o rendimento de seus projetos através dos técnicos. [...] A orientação pedagógica se coloca inteiramente à disposição de todo o departamento técnico para a elaboração pedagógica dos projetos a serem elaborados. (FCERA, 1980a, p. 2).

A necessidade de elaborar projetos (papel atribuído aos coordenadores dos setores, que, em alguns casos, eram os próprios técnicos) e a exigência de escrituração das presenças e dos conteúdos em diários de classe constituíam tarefas que, pelo explicitado, não vinham sendo praticadas em conformidade com o discurso pedagógico, exigindo não somente sua regulamentação, mas também ajuda especializada para serem efetivamente concretizadas. O que se colocava em questão pode ser assim formulado: como exigir do aluno algo que sequer tem escritura, algo não planejado, e, mais ainda, que não demanda a supervisão, a orientação e a avaliação, instrumentos e processos garantidores de uma efetiva “mudança de comportamento” pretendida, neste caso, conforme projeto do setor?

Existiam ainda os mutirões, os quais tratavam menos do acompanhamento e da orientação, pois estavam dirigidos à prática de campo, ao trabalho duro (sem meios termos), conforme a convocação feita em 1980 faz ver. Tratava-se da “colheita de arroz e milho”, por cinco dias, cujo benefício foi assim definido: “40 horas (incluídos os dias normais de

campo)” (FCERA/CONVOCAÇÃO, 1980c, p. 1). Muitos não compareceram, e os faltosos tiveram de assumir seus atos por meio do que estava em falta, isto é, mão de obra, trabalho e, dessa necessidade, o cerceamento do espaço-tempo conforme explícito no comunicado:

A) Os alunos abaixo relacionados estão *convocados* para o trabalho de sábado, para recuperarem as horas que não trabalharam na escala de colheita. [relação nominal por série dos 43 alunos faltosos]. B) Os alunos abaixo relacionados estão impedidos de descerem neste final de semana [para a cidade] por determinação do diretor do DEPE [segue uma relação nominal de 4 alunos e de quase todo o 1º B]. C) Os alunos abaixo relacionados estão dispensados do trabalho do sábado [segue uma relação nominal de 70 alunos mais uma parte do 3º ano]. Os alunos que não estão incluídos no item B terão autorização com o Tenente [nome pelo qual chamavam o inspetor de alunos que era tenente do exército aposentado]. (FCERA, 1980b, p. 1-2, grifo do autor).

Após explicitar as dificuldades que constituíam esses acontecimentos na escola (que não podiam esperar) e as atitudes dos alunos, recusando-se ao “benéfico” proposto, duas frases finalizam o comunicado (FCERA, 1980b, p. 3): “O homem é livre por consciência e não por aquilo que o deixam fazer” e, em seguida, “Vale a pena ser um fósforo que não falha”. Para quem soube ler, talvez tenha sido um alívio pensar que a liberdade não estaria necessariamente impedida de florescer, mesmo estando seu espaço-tempo plenamente cerceado, e que estaria garantido o dever primeiro do trabalho, o “fósforo que não falha”. A atividade do sábado (e, quem sabe, do domingo), com a presença dos faltosos da semana, talvez tenha garantido o término da colheita.

No Relatório de Atividades (FCERA, 1981c, p. 4-5), a coordenação pedagógica traça um breve retrato do entendimento naquele momento adotado sobre os discentes da instituição ao diretor executivo:

No geral, os jovens estudantes do Centro de Educação Rural de Aquidauana têm um comportamento regular, embora falte formação, dada a origem e o nível social. No desempenho do trabalho, há a falta de hábito para exercer atividades práticas cabendo então à escola oferecer condições para que o

aluno se integre ao currículo pleno, adquirindo hábitos relativos à profissão que procura alcançar.

O material deu ênfase à condição social dos jovens, mais uma vez homogeneizada, como causa para explicar suas atitudes e comportamentos e, pela mesma lógica, evidenciou que o trabalho não se constituía, para eles, um hábito, falta que cumpria à escola compensar pelo ensino. Esse tipo de discurso, produzido e reproduzido na instituição, pode ter contribuído, em alguma medida, para que, no início dos anos 1990, se adotasse, como atributos essenciais e como critério decisivo de seleção dos jovens que ali poderiam estudar, a “aptidão” e o “interesse” pelo trabalho e pela atividade agropecuária.

O discurso científico produzido e reproduzido nas salas de aula, ou nas aulas teóricas (algumas práticas) das disciplinas profissionalizantes, enunciava, na instituição dos anos 1980 e, mais acentuadamente, dos anos 1990, a necessidade de tecnificar a produção agropecuária, utilizar os saberes da genética (de animais) e as tecnologias de ponta disponíveis, que incluíam também formas específicas de manejo, como condição ao bom desempenho profissional do técnico e à produtividade esperada dos setores. Porém, a situação apresentada em alguns documentos evidencia que o que se observava e vivenciava em vários setores da escola era quase o inverso do preconizado em sala de aula: havia ausência de infraestrutura, de tecnologia, de equipamentos e de materiais, até mesmo os considerados básicos, como adubo ou alimento para as criações.

Desse modo, os espaços destinados para as práticas agropecuárias foram, constantemente, lugares de resistência e contestação. Os profissionais (médicos veterinários, engenheiros agrônomos ou técnicos) podem ter se sentido, em alguns momentos, na frente de batalha, tentando modificar as condições de funcionamento de seus setores, enfrentando críticas dos alunos e vendo o poder local ou se omitindo em relação aos problemas (a falta de material, de alimento, de medicamento, de adubo, a cobrança dos alunos pelo acesso às técnicas e tecnologias atualizadas ou contra o trabalho braçal ou de “peão”, entre outros) ou fazendo ora uma coisa, ora outra, ou as duas simultaneamente conforme os documentos abordados a seguir evidenciam.

Como descrito anteriormente, as edificações destinadas à criação e ao manejo dos animais eram “improvisadas” com materiais locais e/ou resultado da reforma de antigas instalações das chácaras existentes na colônia desapropriada para a instalação da escola-fazenda. No Relatório de Atividades e Planejamento do Setor de Zootecnia, datado de 1981, portanto, seis anos após início do funcionamento do curso técnico e momento considerado da primeira “grande crise” financeira da instituição, encontra-se uma descrição detalhada dos “subsetores” ligados à zootecnia. O médico veterinário responsável descreve à direção, no documento, a situação que se encontrava o setor quando o recebeu:

A avicultura, com 140 aves de postura, criadas num sistema precário, num galpão de “pau a pique” coberto de sapé, sendo as aves não especializadas, com uma produção mínima e insignificante. A suinocultura, sendo os animais criados em um “chiqueiro” sem condições de higiene e sanidade. [...] O setor de bovinos, não contava com animais de propriedade da Fundação, e sim com animais emprestados que serviram para uma pouca produção de leite e aulas práticas para os alunos do curso regular e de treinamento de mão-de-obra. Estes animais foram adquiridos posteriormente. (FCERA, 1981a, p. 1).

Em seguida, o relatório descreve como se encontrava o setor naquele momento, explicitando ainda outros problemas, como a falta de autonomia e o descaso da direção em relação às tentativas empreendidas para melhorar o “precário estado” do setor:

Atualmente o setor de zootecnia encontra-se em precário estado, tanto na parte produtiva quanto em aulas práticas, conforme relatamos a seguir: 1) Avicultura a) Frango de corte – com um abate de 400 frangos em 80 e apenas duzentos no primeiro semestre de 1981, isto devido a falta de ração e condições técnicas, pois sempre que solicitado era alegado falta de verbas [...]. c) Suinocultura – este sub-setor já foi o de maior produção nesta Fundação. Em relatórios anteriores e pedidos verbais, explanamos que havia necessidade de adquirir matrizes e reprodutores [...]. Não fomos atendidos [...]. d) Bovinocultura – o estado geral dos animais é satisfatório [...], o manejo julgamos inadequado, superado e incompatí-

vel com técnicas modernas. Não há seleção adequada, não há definição de finalidade de criação e a produção de leite insuficiente, estagnada. Atualmente prestamos “apenas” assistência clínica e profilática, ficando o manejo por conta da capatazia conforme determinação do Diretor em exercício. Tentamos implantar um sistema conforme planejamento, porém o mesmo nunca foi analisado pelos responsáveis administrativos. (FCERA, 1981a, p. 2-3).

O retrato caótico traçado nesse relato sobre a produção pecuária foi relacionado não somente a problemas de ordem financeira, mas a questões de ordem administrativa, ao desrespeito à hierarquia, a vícios e outros, ou melhor, relações de forças que interferiam no funcionamento do setor e, conseqüentemente, na produção e no ensino, como claramente explicitado nos “comentários gerais” do Relatório de Atividades e Planejamento (FCERA, 1981a, p. 4):

Vemos atualmente no CERA, na parte empresarial, problemas que atingem diretamente ou indiretamente a produção, problemas estes que nos levam ao desânimo e ao descrédito. A falta de organograma que seja de conhecimento pleno de todos os funcionários, ocasiona um desrespeito hierárquico. Pessoas alheias ao setor “dando ordens”, desrespeitando as chefias. Subalternos com vícios de trabalho, desenvolvendo atividades a seus prazeres, faltando constantemente ao serviço, não cumprindo as ordens, má vontade no desenvolvimento das tarefas, não respeitando cronogramas estabelecidos.

No setor de zootecnia, mas não apenas nele, expressavam-se formas distintas de lidar com as criações. De um lado, os trabalhadores que faziam o manejo das criações a partir de seus valores, hábitos e práticas, e, de outro, o saber do médico veterinário, do zootecnista, do técnico. O relatório explicita como os trabalhadores locais resistiam ao saber do responsável, recusando-se a seguir suas orientações. Se esses acontecimentos se davam no cotidiano do setor naquele momento, podemos admitir que os grupos de alunos que por ali passavam durante a semana participavam, em alguma medida, das mesmas práticas conflitantes. Entretanto, não podemos afirmar aqui que tais modos podem ter

subjetivado os acontecimentos dos quais participavam. Não tendo sido objetivo de nossa pesquisa investigar os modos de subjetivar as programações por parte dos alunos, podemos apenas especular que várias eram as possibilidades, dentre elas: assumir uma “atitude” de técnico com o saber científico que deveria conformar sua identidade, ou titular-se diante do saber do trabalhador, ou ainda, em algumas situações, lançar mão desses dois saberes, mesmo que fossem colocados naquele discurso científico como excludentes e em total oposição ao que seria correto adotar ou sequer dar importância a tais ocorrências.

Embora o retrato traçado estivesse repleto de imagens pouco alentadoras e seguisse explicitando “rejeição”, “críticas” e “ausência de estímulo” ao setor, o Relatório de Atividades e Planejamento (FCERA, 1981a, p. 5) afirma ser possível, com o apoio administrativo e mais autonomia, alcançar uma “quase autossuficiência” desde que a escola e o ensino, o pequeno produtor e as empresas se unissem em prol da produção agropecuária e do desenvolvimento.

Porém, era mais complexo o problema e ultrapassava as fronteiras dos setores destinados à produção na instituição conforme explicitado em um projeto de bovinocultura elaborado em 1987:

Predomina, [na região de Aquidauana] todavia, nesta atividade a exploração extensiva, com o aproveitamento dos campos naturais e a utilização de tecnologia de baixo nível, resultando na obtenção de índices baixíssimos de produtividade. A Escola de 2º grau da Fundação CERA, como entidade voltada para o setor agropecuário, quer como centro de divulgação de tecnologia, assume papel de relevante importância para o desenvolvimento da pecuária de corte no Estado [...]. A Escola defronta-se com o problema da falta de pastagem para o seu rebanho bovino, já que a maior parte da área de pastagem existente encontra-se degradada [...] suas instalações são precárias e não propiciam condições para o manejo adequado do rebanho e em decorrência disto, a Escola se vê cada vez mais alheia ao processo de tecnificação por que passa a atividade pecuária no Estado se dilacerando cada vez mais do preenchimento do papel que lhe é devido no desenvolvimento da pecuária bovina no Estado de MS. (FCERA, 1987, p. 15).

O documento fundamentava-se no discurso da agropecuária daquele momento, pelo qual se tornava imprescindível a “tecnificação” da produção pecuária, cuja ausência era reconhecida não somente na prática produtiva da escola, mas também nas propriedades rurais da região para as quais a escola deveria ser referência. Evidenciava-se, desse modo, uma contradição difícil de ser enfrentada ou superada, visto que, nos setores, tal enunciado e o fazer cotidiano se entrelaçavam. Colocar em evidência uma série de carências possíveis de serem identificadas pelo crivo da ciência constituía também condição para enfrentar e justificar, além da necessidade de investimentos no setor de zootecnia, função a que se prestava a elaboração de mais aquele projeto e prática corriqueira ao longo dos anos 1980, as limitações de oportunizar aos escolares práticas condizentes com os mesmos discursos.

A elaboração de alguns desses projetos contou com a colaboração de alunos, inclusive em suas execuções, quando aprovados, no período em que a fundação era mantenedora da instituição, como tentativa de enfrentamento às constantes limitações de recursos que afetavam diretamente as atividades dos setores de produção. No arquivo institucional, encontra-se uma série de projetos que se constituíram como tentativas de melhorar a “autossuficiência” institucional e, conseqüentemente, o ensino-aprendizagem. Porém, via de regra, nos projetos consultados, foram a qualidade do ensino-aprendizagem e a manutenção do internato (alimentação em especial) os argumentos utilizados como justificativa para a necessidade de melhorar as condições de funcionamento dos setores de produção.

Seguindo esses escritos, é possível admitir que, em alguns momentos e para alguns dos escolares, essas iniciativas e práticas fizeram parte da profissionalização, permitindo, por exemplo, que eles experimentassem as limitações concretas e as buscas por alternativas diversas por meio da elaboração de projetos, como no caso do Projeto Agropecuário de 1984, citado no capítulo anterior, elaborado em conjunto por alunos da 3ª série, que implicavam também a aplicação de diferentes conhecimentos técnicos (diagnóstico da situação, necessidade e possibilidade de ampliação, entre outros).

Nesse sentido, a elaboração conjunta desses instrumentos constituiu parte do programa de profissionalização que pode ter contribuído

para ensiná-los a avaliarem instalações agropecuárias, serem capazes de evidenciar suas limitações e também projetarem melhorias ainda que, ou exatamente por isto, somente alguns desses projetos tenham sido aprovados, ficando a maioria deles inviabilizados, o que os levava a tentar de outros modos, com outras instituições, públicas e/ou privadas, que faziam outras exigências e demandavam outros conhecimentos e outras formas de sistematização, como no projeto/experimento da horta desenvolvido pelos alunos.

Tratava-se, naquele final de década, também de certa indefinição do tipo de técnico que se pretendia produzir, sendo esta indefinição explicitada na *Revista Comemorativa dos 15 Anos* (FCERA, 1989a, p. 3) como uma “deficiência” existente na instituição:

A Escola ainda não possui uma definição perfeita do perfil do Técnico a formar. Neste sentido, a atual Diretoria está procurando definir esse perfil, através de contatos com órgãos governamentais, entidades privadas, classes produtoras [espaços estes onde muitos técnicos formados na escola estavam empregados], a fim de coletar subsídios que permitam manter uma escola atualizada, tornando-se dinâmica e eficaz em sua atividade fim.

Registrava-se, desse modo, que havia despontado a necessidade de buscar, no mundo do trabalho, a definição do tipo de técnico que a escola devia formar, aspecto este que se tornou lugar comum nos discursos políticos e pedagógicos da instituição nos anos 1990. Assim, a publicação elencou ainda, entre as “deficiências” daquele momento, a concessão de estágio e cursos extracurriculares, considerados fundamentais para a formação adequada dos alunos, conforme explicitou:

[...] a atual diretoria já está promovendo uma estruturação nesta área, procurando ministrar estágios e cursos, em convênio com empresas privadas, fora do horário escolar, conforme determina a legislação vigente. Os estágios e cursos devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem, a fim de se constituírem em instrumento de integração, em termos de treinamento prático e aperfeiçoamento técnico-científico. Entretanto, é muito difícil para qualquer escola se aparelhar ou se equipar o suficientemente com

vistas a oferecer todas as informações necessárias ao aluno para capacitá-lo a exercer com maior otimização suas atividades profissionais. Em decorrência, a realização de estágios obrigatórios e supervisionados, darão ao aluno conhecimento e segurança suficientes para enfrentar fundamentalmente a vida. (FCERA, 1989a, p. 3).

Ao descrever a necessidade da oferta de cursos complementares e a reestruturação do estágio, a revista explicita que as práticas citadas não eram comuns na instituição e evidencia, ao mesmo tempo, não ser uma possibilidade ou prioridade atender aos reclames dos coordenadores dos setores de produção e investir, portanto, na preconizada solução: tecnificar a produção em todos os níveis e disso melhorar o ensino em seu aspecto prático.

Os materiais, registros da coordenação, relatórios e projetos dos anos 1980 evidenciam a difícil tarefa que teriam de enfrentar os que se dispusessem a efetivamente investir em uma educação para o trabalho (ressalva feita desde os anos 1920 no país). A referência aos estágios nas empresas, inscrita nos reclamos do discurso político do final dos anos 1980 na revista comemorativa, seria a saída encontrada não somente na instituição em questão, quanto a uma formação mais próxima da exigida pelo mundo do trabalho, mas também para tentar resolver o impasse nas demais instituições de profissionalização. Tal referência, porém, mostrou rapidamente seus próprios limites.

A preocupação com os conhecimentos e habilidades que o trabalhador deveria ter adquirido durante a formação escolarizada e o lugar que ele ocuparia no mundo do trabalho constituiu presença constante nos discursos pedagógicos ligados à educação profissional no país e, no caso em estudo, dizia respeito a uma caracterização do “perfil do técnico” a ser formado.

A indefinição do “perfil”, caracterizada como deficiência da instituição conforme publicação de 1989 (FCERA, 1989a), foi alvo de cuidado da gestão seguinte. No Plano Global de Ensino (FCERA, 1991a, p. 52), encontram-se elencadas as ações relativas ao comportamento que o técnico ali formado deveria ser capaz de executar:

1. Desempenhar atividades relacionadas com a habilitação profissional adquirida.
2. Demonstrar criatividade que vise ampliar o campo de experiência humana.
3. Ser capaz de renovar métodos e técnicas de trabalho para redução de esforço e maior produtividade.
4. Reconhecer o trabalho como fonte de sustentação e desenvolvimento pessoal.
5. Demonstrar espírito científico de pesquisa, frente a problemas apresentados dentro da Agropecuária.
6. Preservar e dinamizar a cultura brasileira.
7. Promover ações que propiciem a valorização do Técnico em Agropecuária.

Sobre essa caracterização profissional, não foram encontrados materiais que esclarecessem “como” se chegou a tal definição. Observamos, no registro, a presença de conhecimentos e habilidades amplas, relativas ao trabalho e à vida, e mais específicas, que evocam a pesquisa, o domínio e a renovação de métodos e técnicas. De tal relação, podemos destacar dois aspectos como sendo permanentemente reproduzidos nos discursos do período: o trabalho e a pesquisa.

Além das mudanças produzidas em relação às aulas teóricas e ao apoio multidisciplinar, quanto ao ensino, as práticas sofreram intervenções profundas. A “dificuldade de adaptação ao sistema educacional”, que justificou a reformulação do processo seletivo no início dos anos 1990, dizia respeito a vários aspectos, mas, em especial, à certa aptidão dos jovens ao trabalho ou à “falta” dela, mais especificamente ao trabalho desenvolvido nos setores de produção.

Com a “nova” programação instaurada no período de 1991 a 1993, a direção de ensino, que, ao longo dos anos 1980, pareceu desempenhar uma função mais burocrática ou de apoio à coordenação nos momentos de decisões, apareceu como decisiva, desempenhando o papel que anteriormente fora desenvolvido pela coordenação pedagógica. Naquele momento, o discurso pedagógico colocou em destaque a necessidade de diferenciar as “práticas de campo” e o “estágio supervisionado”.<sup>44</sup>

---

44 Os materiais disponíveis e tomados do período abordado passaram a trazer a identificação “departamento de ensino” ou “direção de ensino”. Além dessa modificação na estrutura da equipe, que passou a incluir a equipe multidisciplinar, destacamos o fato de que, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, a profissional que desempenhava a função de Assessora de Relações Estudantis (coordenadora pedagógica) era a mesma

A prática de campo mereceu, naquele início de década, uma atenção especial do departamento de ensino/coordenação pedagógica. Foi registrada, em 1991, a existência de doze setores funcionando e contando com as seguintes “práticas de campo”: bicho-da-seda, piscicultura, avicultura, suinocultura, ovinocultura, campo agrostológico, agricultura, horticultura, agroindústria, topografia, fruticultura e viveiro. Naquele momento, os alunos cumpriam quatro períodos de práticas de campo em rodízio entre os setores. Com a mudança na grade curricular, a carga horária foi diminuída, passando, em 1993, para dois períodos direcionados aos alunos do 2º e 3º anos e três períodos aos estudantes do 1º ano.

As linhas gerais das intervenções realizadas em relação às práticas de campo desenvolvidas nos setores de produção foram descritas pela direção de ensino e publicadas nos Anais do Seminário de Resultados de Pesquisa (FCERA, 1993b), com o título “Trabalho de campo: instrução x educação”. Inicialmente, a matéria tornou visível o diagnóstico das condições nas quais se encontravam as práticas nos setores de produção, destacando que ela era concebida por alunos e técnicos como mero serviço de “peão” (termo que expressava um trabalho e um saber menor, não especializado), não constituindo, desse modo, um espaço efetivamente educativo (ou sendo até des-educativo), o que motivava a “revolta dos escolares”:

Ao assumirmos a Direção de Ensino da FCERA, entre outras questões, uma que exigiu de nós uma atenção especial, foi em relação ao trabalho de campo dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária: o trabalho de campo era visto tanto pelo aluno como pelo técnico de campo, como um serviço de peão que cumpre as ordens e não questiona “como” nem “porque” os alunos faltavam muito e sempre estavam revoltados: a aprendizagem da técnica era falha e o processo “educar” o aluno para o trabalho, não existia. (FCERA, 1993a, p. 88).

---

que assumiu a função de Direção de Ensino no período de 1991 a 1993, passando, assim, a definir as linhas gerais da prática educacional desenvolvida naquela gestão.

A matéria passou, então, a relatar a proposta que se desenvolveu com vistas a reordenar as práticas de campo e, ao mesmo tempo, moralizar aqueles territórios sem lei e frequentemente contestados. A “nova” orientação prescrevia a utilização das salas-ambiente antes do início das atividades, momento no qual os técnicos deveriam passar aos alunos as tarefas a serem realizadas no período em conformidade com a metodologia de “análise de tarefas” (“passo a passo”) aplicada também, como descrito na parte anterior, a outras atividades desenvolvidas pelos alunos (limpeza dos ambientes e uso do refeitório, por exemplo).

Nossa proposta à equipe técnica e os alunos foi: implantar um trabalho de campo, com acompanhamento de um técnico instrutor, na seguinte dinâmica: - orientar o aluno através de aulas em salas ambientes antes de iniciar os trabalhos de campo; - mostrar a análise de tarefas dos serviços antes de serem executados, acompanhando e orientando na execução das mesmas; - avaliar os serviços do aluno, através de ficha própria onde constam a etapa da tarefa, seu desempenho e participação; - no final de cada rodízio [mudança de setor], instrutor e alunos sentam para discutirem/analisarem e fecharem a ficha de avaliação. (FCERA, 1993a, p. 88).

Estabelecia-se desse modo uma possibilidade de controlar as práticas naqueles espaços de “revolta”. Com tal metodologia, era possível avaliar o desempenho do aluno ou grupo de alunos em cada etapa da tarefa realizada e, num mesmo exercício, controlar e avaliar o desempenho do técnico, forçando-o a acompanhar mais de perto o que se realizava nas atividades do setor.

A mudança exigiu a capacitação dos técnicos nesses “novos” saberes, o que implicou, como visto anteriormente, sua participação em cursos conjuntos com toda a equipe de ensino e a aplicação dos conhecimentos adquiridos à elaboração de suas análises funcionais e ao planejamento do setor, além de possibilitar a definição de como deveria ser o acompanhamento e a avaliação das atividades, que incluía a participação dos alunos e a garantia de avaliação ou revisão periódica desse trabalho, como relatado na matéria a seguir:

**Metodologia utilizada:** oferecimento de cursos aos técnicos instrutores sobre: “Competência Social para o trabalho”, “Análise funcional e de tarefas”, “Relação inter-pessoal no trabalho”; - Definição de fichas de acompanhamento/avaliação; - revisões periódicas com a equipe para avaliação do trabalho, levantamento de falhas/buscas de soluções/novas posturas.

**Resultados obtidos:** conciliação e integração da instrução com a educação, com a certeza de não mais poder haver dissociação de ambos; - avaliações mais justas e participativas; - a produção tem colhido resultados mais positivos já que existe o prazer na realização das práticas de campo; - satisfação pessoal do aluno quanto a aprendizagem das técnicas agropecuárias associadas a sua formação pessoal, com competência para o trabalho (FCERA, 1993a, p. 88, grifo do autor).

Os resultados foram considerados os melhores, entre eles, é citada a “certeza” de não ser possível desvincular “instrução” de “educação” (era preciso, pelo menos, colocar essa certeza nos ditos e nos escritos). Enfim, estavam os setores de produção, a partir daquele momento, liberados da difícil incumbência de oferecer “estágio supervisionado”, o que não significou, como visto nas citações dos parágrafos anteriores, um alívio em relação ao modo correto de ensinar e avaliar. Foi exatamente o contrário disso.

Com a aprovação de uma nova grade curricular a partir de 1992, implantou-se o quarto ano no curso destinado especificamente ao estágio supervisionado. Objetivou-se, com a mudança, “levar” o aluno a cumprir estágio em empresas agropecuárias como condição para a sua habilitação.

No 4º ano, através da formação recebida nos anos anteriores, o estágio realizado na empresa, habilitará legalmente o concluinte a exercer sua profissão de técnico. [...] Os concluintes do curso técnico ingressarão nas empresas como estagiários, sem vínculo empregatício. (FCERA, 1992a, p. 1).

Desse modo, ao ser diferenciado da prática de campo, o estágio supervisionado precisou ter sua identidade própria definida. Na refor-

mulação do Regimento Escolar (FCERA, 1992a)<sup>45</sup> ocorrida naquela gestão, foram prescritas as normas que o regulamentariam, considerando-o como treinamento em serviço com o objetivo de atender o mercado de trabalho competitivo. Prevvia-se, nesses termos, o acompanhamento do estagiário por parte da escola, supervisionando-o por meio de “visitas periódicas ao campo de estágio” e entrevistando o seu chefe imediato na empresa:

O estagiário será acompanhado pelo técnico supervisor da escola que verificará se a programação está sendo observada, que colherá informações sobre o estágio e saberá acerca do grau de satisfação da empresa com o trabalho do estagiário [...]. Essa visita servirá para orientação do estagiário no sentido de cumprimento do plano de estágio. Juntamente com a empresa, o estagiário será melhor orientado para o exercício da profissão. (FCERA, 1992a, p. 1).

Portanto, escola e empresa, juntas, analisariam dois “conteúdos” segundo o idealizado pela escola: primeiro, o comportamento ético e social do quase técnico; segundo, seu desempenho teórico-prático. Tratava-se de uma preocupação com a satisfação da empresa e, a partir disso, com o que a escola estava produzindo em termos de profissionalização visando ajustar, se necessário, as práticas educacionais, pois o inverso constituía um contrassenso. Entretanto, não foram encontrados registros dos estágios ou supervisões realizados nas empresas naquele período, o que talvez seja devido ao fato de experiências nesse sentido terem sido escassas, já que o formato mencionado foi implantado em 1992 e, no final do ano seguinte, a escola foi concedida à administração do SENAR-AR/MS.

Observamos, nos fragmentos sobre o estágio, algumas mudanças no discurso produzido pela instituição. Não se tratava mais de falar em “desenvolvimento”, noção utilizada enfaticamente nos discursos da década de 1970 e ainda nos da de 1980, servindo de argumento para justi-

---

45 O Regimento Escolar foi enviado à Secretaria de Educação em 1991 e aprovado conforme Portaria n. 180/92/SED/CGE/CVE, de 24 de abril de 1992 (MATO GROSSO DO SUL, 1992).

ficar os investimentos em educação escolarizada (o que, afinal, em alguma medida, ainda se repete), mas de enfatizar o “trabalho competitivo”. Também se destacou o uso do termo “competência” para o trabalho nas práticas desenvolvidas nos setores e não mais o termo “qualificação”. O que a colocação desses “novos” termos representava de tão importante naquela programação?

Com o apoio de Enguita (2002, p. 105), podemos afirmar que, além das mudanças em termos de “qualidade”, outras ocorreram cor-relativamente, pois, se antes se vinculava a educação ao objetivo do “desenvolvimento”, passou-se a vinculá-la ao da “competição”, mas “[...] esse deslocamento tampouco é inocente, pois enquanto o desenvolvimento é o objetivo dos países pobres, a competitividade é dos países ricos”. Nesse sentido, o projeto de educação instaurado na instituição no início dos anos 1990, com sua ênfase na qualidade do ensino oferecido e na “modernização” da instituição, não poderia reproduzir, em seus discursos, termos que não mais expressavam o momento histórico. Desejava-se fixar, como inscrita na proposta de educação oferecida, uma profissionalização capaz de oportunizar aos jovens ferramentas para enfrentar a sua atualidade.

Assim, também o termo “competência” pode ter se prestado a demarcar a vinculação da profissionalização oferecida no CERA a um trabalho que passava a dar ênfase à “capacidade para saber atuar em situações de imprevisto, para diagnosticar situações imprevisíveis, elaborar soluções e tomar decisões”, no sentido descrito por Cunha (2001, p. 150), quanto à definição do termo dada no final dos anos 1990 em documentos oficiais.<sup>46</sup>

Tal noção, embora associada às noções de desempenho e eficiência, tendeu, na educação, a substituir as noções de “saberes e conhecimentos” e, no mundo do trabalho, a noção de “qualificação”, inscrevendo-se, desse modo, como testemunho de época (ainda em voga).

---

46 Essa definição de competência foi adotada pela então Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR), vinculada ao Ministério do Trabalho. A partir de 1999, esses órgãos passaram a ter outras denominações. A educação profissional, segundo as proposições do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho, foi analisada por Cunha (2001) no texto em referência.

Segundo Carvalho (2003, p. 76), a noção de competência, utilizada por diferentes atores, expressa uma aparente coincidência que encobre, em alguma medida, o estranhamento entre o sistema educativo e o mundo produtivo; estranhamento que tem, na educação profissional, “sua expressão mais acabada”.

Portanto, a referência ao termo “competência para o trabalho”, tomado no material da instituição naquele momento, deu-se em relação aos considerados resultados obtidos com a (re)estruturação das “práticas de campo” realizadas nos setores de produção, as quais ajudariam a produzir técnicos mais conformados às demandas de mercado, que, naquele momento, começavam a apontar para a necessidade de outras habilidades do trabalhador (incluindo, nessas demandas, parte do empresariado do setor primário).

Vale detalhar quais foram as bases adotadas para a (re)organização dos espaços de ensino e produção na instituição. A mudança baseou-se, em especial, no uso de uma metodologia que primava pela seqüência meticulosa das tarefas e por um único modo correto de alcançar bons resultados e que, portanto, não contemplava a capacidade para atuar nas chamadas “situações imprevisíveis”. Contudo, como não usar esse termo tão expressivo que ganhava cada vez mais adeptos, inclusive na educação, e que viria a galgar sua definição e um espaço privilegiado na educação com a reforma educacional da segunda metade da década de 1990 e a sua correlata forma educacional, a denominada “pedagogia das competências”<sup>47</sup>?

No entanto, essa não foi a única intervenção feita nos setores de produção naquele período. Ao mesmo tempo que as práticas de campo eram (re)estruturadas e o estágio aparecia de forma independente, os professores da parte profissionalizante e outros profissionais de fora da instituição desenvolviam, naqueles mesmos setores a partir de 1992, ensaios experimentais com “defensivos agrícolas” em diferentes culturas, manejo de solo, entre outras intervenções, em parceria com empresa

---

47 A noção de “pedagogia das competências” em educação engloba, além da seleção de saberes indispensáveis, a sua organização, distribuição, transmissão e avaliação. Segundo Carvalho (2003), a noção de competência, sempre esteve presente na cultura do trabalho pedagógico que envolve a educação profissional.

privada e órgãos públicos, possibilitando a produção de conhecimentos diversos e utilizando outra metodologia.

No relatório feito pela presidência da FCERA quanto aos trabalhos realizados em 1992, tais ensaios são descritos nos termos a seguir, além de os experimentos terem sido divulgados posteriormente em seminário e publicados em anais em 1993.

Em convênio com a empresa privada VISÃO PESQUISA [de propriedade do então presidente da FCERA], estão sendo desenvolvidos diversos experimentos na área de defensivos agrícolas, abrangendo cerca de 25 culturas entre elas milho, soja, feijão, trigo, *citrus*, algodão, melancia, tomate, etc. Em convênio firmado com a EMPAER, órgão oficial de pesquisa do Estado, desde 1989, vem sendo conduzidos diversos trabalhos experimentais, incluindo trabalhos de adubação, competição de cultivares, épocas de plantio, espaçamentos e densidade de plantio, com culturas de sequeiro, algodão e feijão. O próprio corpo técnico da Fundação, de forma isolada ou em participação com outras instituições de pesquisa, como a EMBRAPA, vem desenvolvendo diversos projetos de pesquisa na área de zootecnia [...] e na área de fitotecnia em geral. (FCERA, 1992b, p. 3, grifo do autor).

Os setores eram ocupados também com outras práticas. O recurso da monitoria, implantado no início dos anos 1980 para minimizar as “dificuldades de aprendizagem” dos escolares e melhorar os índices de evasão ou reprovação, reapareceu naquele momento com outra formação, não mais nas salas de aula, mas nos setores de produção. Tendo sido implantado o ensino fundamental (5ª a 8ª séries) com preparação para o trabalho em 1992, um sistema de monitoramento dos escolares nos setores foi organizado, colocando alunos do terceiro ano técnico “na situação de instrutores”. A prática foi descrita pela coordenação pedagógica e publicada pela instituição no ano seguinte.

A metodologia utilizada foi: - o trabalho do monitor é desenvolvido junto aos setores de produção da FCERA, através de escala quinzenal, sob a supervisão e orientação do Técnico responsável pelo setor; - o monitor instrui o trabalho dos alunos colocados sob sua responsabilidade, fazendo o devido

acompanhamento do desempenho desses alunos através de fichas avaliativas; - execução de tarefas exigidas pela atividade do setor em que está atuando.

Os resultados obtidos estão sendo satisfatórios uma vez que esses monitores foram avaliados pelos técnicos dos setores onde monitoraram, apresentando: comportamento moral e disciplinar (pontualidade, assiduidade, responsabilidade); bom nível de conhecimentos ligados à área agropecuária, o que proporcionou-lhes condições de executar todas as tarefas designadas, de forma satisfatória. (FCERA, 1993, p. 95).

A estratégia de assegurar conhecimentos científicos e tecnológicos atualizados aos escolares, especialmente em áreas nas quais a escola não conseguia acompanhar as enunciadas e cada vez mais rápidas transformações em função do seu alto custo (como no caso de máquinas e equipamentos agrícolas), foi recorrente ao longo de todo o período estudado, acirrando-se nos anos 1990.

Na década de 1990, no cerne do projeto de (re)estruturação da escola, a oferta de cursos foi, mais uma vez, uma das estratégias utilizadas com essa finalidade. Conforme Relatório do Departamento de Ensino (1993c, p. 6), foram oferecidos, entre 1992 e 1993, cursos de 40 horas em controle fitossanitário de grandes culturas; mecanização agrícola; operador de máquinas; pesquisa, experimentação e estatística; e zootecnia. Em 1992, um curso de “Classificação de produtos de origem vegetal, com 217 horas” foi iniciado em parceria com o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, sendo oferecido regularmente a partir de então, inclusive durante a gestão do SENAR-AR/MS, que, além de atender formandos, abria vagas para funcionários de instituições públicas ligadas à agricultura.

Nos anos 1980, a estratégia de oferecer cursos e estágios como forma de complementar o ensino-aprendizagem ofertado também acontecia, entretanto, ao que parece, tal oferta não passava de um acontecimento esporádico. Considerando a demanda por novos conhecimentos e habilidades imposta ao trabalhador e, no caso da formação técnica, o apelo às tecnologias, sendo as escolas impossibilitadas de tudo oportunizar, a instituição em estudo utilizou, naquele período, um conjunto de estratégias com vistas à formação/profissionalização dos escolares visando contemplar as exigências do mercado, como: a oferta de cur-

so; o aparecimento e desenvolvimento da pesquisa ou experimentação agropecuária; a formalização e o acompanhamento do estágio supervisionado em empresas do setor ligado à habilitação; e as intervenções nos setores de produção e nas salas de aula.

## **Os saberes acionados para a constituição de subjetividades jovens dirigidas ao mercado de trabalho**

Os saberes das ciências humanas, pedagógicos e psicológicos, foram agregados a fim de contribuir para a seleção dos passíveis de melhor se adaptarem e também para a consecução de um ensino-aprendizagem plenamente assistido e instrumentalizado. Buscando uma formação moral e resgatando, ao mesmo tempo, a “dignidade” da fundação, foram instituídos procedimentos moralizadores, dentre eles a garantia da presença fixa do diretor executivo com vistas a prestar assistência e controlar os escolares nos demais espaços-tempo não destinados formalmente ao ensino-aprendizagem.<sup>48</sup>

O documento intitulado *Um estudo sobre o mercado de trabalho para o técnico agrícola* (SENAR, 1995) evidencia a preocupação do SENAR em “definir o perfil” do jovem profissional após um ano de trabalho na escola.<sup>49</sup> Como em outras áreas, tal definição contou com um procedimento “profissional” e “científico”, priorizando as demandas mercadológicas. Com a prática da terceirização instaurada, uma empresa de pesquisa de mercado foi contratada, no segundo ano da gestão do SE-

---

48 Além das questões ligadas aos funcionários, ao tipo de gestão e a assuntos relacionados aos alunos, havia as desavenças ocorridas entre estes e rapazes da cidade e uma “fama” de que os alunos da instituição utilizavam drogas e bebiam na escola.

49 Segundo Carvalho (2003, p. 77), nos anos 1980, na caracterização do perfil profissional, descreviam-se as situações de trabalho. Desde o início dos anos 1990, essa descrição vem sendo substituída com o auxílio de um vocabulário renovado (saberes e competências). As chamadas “aprendizagens”, fundadas em princípios como o “aprender a aprender” e de transferência das capacidades de um domínio a outro, inscrevem-se na “ideia de transferibilidade das competências, isto é, mobilidade e adaptabilidade dos indivíduos às diversas tarefas” (CARVALHO, 2003, p. 77). A noção de competência comporta ainda a dimensão de empregabilidade, sinônimo de competência.

NAR, para avaliar o técnico que havia sido formado no período de 1994 a 1995, cuja apresentação explicita:

O Senar, ao assumir o controle do Cera, procurou reformular o *currículo* escolar do técnico-agrícola, procurando adequá-lo às necessidades do mercado de trabalho. Decorridos dois anos, a diretoria do Cera/Senar deseja uma avaliação das empresas sobre esse técnico e sua formação curricular e extra-curricular. (SENAR, 1995, p. 2).

A pesquisa foi realizada junto a 36 empresas (agroindustriais, agrícolas) por meio da aplicação de questionário aos proprietários ou gerentes do setor: empresas produtoras e de comércio de sementes; indústrias de alimentos, rações, leites e carnes; empresas agropecuárias, avicultoras, suinocultoras; usinas; representantes comerciais; associações e órgãos governamentais. O documento resultante da pesquisa, de circulação restrita, constitui um importante mapeamento, de meados dos anos 1990, do mercado de trabalho do técnico e daquilo que algumas empresas do setor esperavam dos trabalhadores.

Foram consultadas empresas em cinco regiões do estado, levantando o emprego de técnicos agrícolas e obtendo os seguintes percentuais: Campo Grande, 57,1%; sudoeste, 40%; norte, 66,7%; Bolsão, 42,9%; e Dourados, 85,7%. Quanto às que não empregavam, mas que haviam empregado, os resultados foram considerados “altamente satisfatórios”. Já os que nunca haviam empregado deram respostas que evidenciavam “certo desconhecimento dos serviços que o técnico poderia prestar” (SENAR, 1995, p. 18).

Quanto às opiniões sobre as possíveis atribuições do técnico naquelas empresas, obteve-se maior incidência nos itens referentes à melhoria da produtividade com o emprego de seus conhecimentos e novas técnicas (27,8%) e repasse de conhecimento à empresa e aos demais funcionários (22,2%), sendo necessário, para a maioria dos entrevistados, que “a formação do técnico-agrícola” fosse “tão ampla quanto possível para atender às diversas áreas” (SENAR, 1995, p. 24). Entre esses conhecimentos encontravam-se, por exemplo, pecuária, agricultura, administração/gerenciamento, relações humanas, solos e conhecimentos específicos em determinada área. Essa conclusão do relatório de pes-

quisa, entretanto, não expressou a opinião dividida dos empresários. A pergunta sobre uma formação genérica ou específica obteve os seguintes resultados: “Cerca de 47,2% desejam-na mais ampla e 44,4% mais específica; 8,3% ainda acham que se deve englobar ambas as formações” (SENAR, 1995, p. 36).

A partir desses dados, o SENAR-AR/MS redefiniu, a partir de 1996, o currículo de formação com base no percentual mais expressivo, buscando oportunizar uma formação “tão ampla quanto possível” e, ao mesmo tempo, aprofundando a parte profissionalizante do curso. Em relação aos conhecimentos a serem adquiridos nas atividades práticas, toda a programação foi reestruturada.

A distinção entre práticas de campo e estágio supervisionado manteve-se após a concessão da instituição ao SENAR-AR/MS, mas algumas modificações conceituais e práticas foram empreendidas em relação aos espaços destinados à produção. O órgão explicitou, em sua síntese, dois aspectos considerados essenciais: “Utilização das unidades produtivo-didáticas para realização de aulas práticas; A aquisição de experiência na gestão de atividades agro-industriais viáveis” (SENAR, 1998, p. 41).

No fragmento anterior, foi utilizada uma outra denominação para aqueles espaços que vinham sendo tratados, por mais de uma década, como “setores de produção”: eles passaram a ser tratados como “unidades produtivo-didáticas”. O objetivo era demarcar, com essa denominação, a sua “nova” significação, que passava a destacar um modo específico de ensino ou uma produção a serviço do ensino. A noção adotada implicou a diferenciação entre “prática de campo”, entendida como a participação dos alunos no processo produtivo realizado naqueles espaços, e “aula prática”, recurso utilizado pelos professores das disciplinas profissionalizantes, concebida como estratégia de ensino que, utilizando os recursos disponíveis nos setores, inclusive o saber/experiência dos técnicos, permitiria demonstrar, na prática, o conhecimento da disciplina ou o inverso com base em observações ou registros das práticas, retornando às salas para compreendê-los segundo a teoria, ou as duas coisas simultaneamente, ou seja, durante a aula prática e a utilização das salas-ambiente. A entrada no palco, e com um papel importante, das au-

las práticas favoreceu ainda mais a definição do papel dos técnicos nas “unidades produtivo-ditáticas”.

A metodologia da análise de tarefas e o tipo de avaliação que lhe corresponde foram guardados em segredo pelos envolvidos quando da chegada do SENAR-AR/MS, e sobre eles fez-se questão de não se falar e não mais utilizar. Esse silêncio pode ter denotado, não necessariamente, a recusa ao que vinha sendo feito, mas talvez uma forma de cautela em relação ao novo gestor que se apresentava e que havia chegado sem ser previamente anunciado. Os técnicos responsáveis, preocupados, a partir daquele momento (1994-1998), com as escalas e não mais com o estágio ou as aulas práticas, ainda que nessas escalas o conhecimento precisasse ser permanentemente consolidado, tiveram que, se não elaborar, ao menos contribuir para a formulação dos projetos das unidades e buscar, cotidianamente, sua “sustentabilidade financeira” conforme explicitado a seguir:

Elaboração do Programa e dos respectivos Projetos; Sustentabilidade financeira; Finalidade de Produção e Ensino, oportunizando aos alunos a consolidação dos conhecimentos; e Atividades: Escala para manutenção; [podendo servir ao] estágio supervisionado e aulas práticas. (SENAR, 1998, p. 42).

A expressão “sustentabilidade financeira” passou a ser reproduzida nos documentos e nas falas. Com ela, tratava-se de afirmar, em meio à produção e ao ensino, que os setores condicionavam sua existência à capacidade de se autossustentarem, e isso não era pouca coisa. Tratava-se de oportunizar aos alunos a participação e a aquisição de conhecimentos viáveis sobre a produção agropecuária, objetivo que se sustentava em um princípio fundamental: o aluno deveria aprender a gestão de espaços de produção efetivamente viáveis, senão, como justificar o ensino de algo que funcionava mal ou não funcionava? A habilidade de gestão foi anunciada para o técnico como condição e com a finalidade de desenvolvê-la nos alunos, mas da forma considerada “correta”, isto é, autossuficiente, o que implicava planejar, acompanhar, avaliar e reordenar o que não estava funcionando permanentemente.

Como visto no capítulo anterior, o SENAR-AR/MS reformou e/ou ampliou as instalações dos espaços. No entanto, diferentemente das

práticas desenvolvidas em anos anteriores, a pecuária foi priorizada e não a agricultura, mesmo tendo a pesquisa de mercado indicado um percentual expressivo de empresários considerando os conhecimentos nesta área fundamentais ao técnico. Para demonstrar essa priorização pela pecuária, tomou-se a apresentação feita no final de sua gestão. Observamos, no documento, que, com exceção do viveiro de mudas e da fruticultura, nenhuma informação específica da área agrícola foi considerada. Ainda que a horticultura tenha sido incentivada para a manutenção do refeitório local, somente os animais foram descritos em detalhes.<sup>50</sup>

Antes de prosseguirmos com os dados explicitados pelo SENAR-AR/MS, observemos um retrato da agricultura antes daquela gestão, mais especificamente em fins dos anos 1980 e início dos 1990, feito por um dos funcionários da época, o qual esclareceu como a agricultura vinha sendo desenvolvida e as mudanças que ocorreram naquele período:

O governo federal, dentro das pesquisas, não acompanhou e não acompanha até hoje o desenvolvimento da pesquisa, dentro da agricultura, da bovinocultura, é, dos produtores; eles estão na frente. O que aconteceu? Nós [o CERA] que dependíamos totalmente de governo, tivemos que mudar nossa agricultura. Nossa agricultura passou de uma escola que era modelo, prá uma agricultura muito rudimentar. Até a década de oitenta, meados de oitenta, nós fazíamos dia de campo em parceria com as empresas de máquinas agrícolas.

---

50 Alguns exemplos dessa comparação em número de animais: suínos, de 136 em 1994, para 217 em 1998; equinos, de 8 para 40 em 1998; aves/postura, de 400 para 7.500 em 1998. Por que a prioridade à pecuária? Pode ter sido por várias razões: maior dificuldade no manejo agrícola, necessidade de mais investimento em máquinas, equipamentos e implementos, que estavam em más condições quando o órgão assumiu a escola; interesse do SENAR pela pecuária (tradicional atividade daquela região do estado); e, talvez, o fato de as gestões da Federação de Agricultura de MS (FAMASUL) (cujo presidente era o mesmo do Conselho Administrativo do SENAR-AR/MS) terem sido, até aquele momento, majoritariamente, constituídas por pecuaristas e não por produtores ligados à agricultura, já que esta começou a se expandir somente a partir dos anos 1960 e 1970, em outras regiões do estado, não conseguindo, até aquela época, disputar efetivamente o poder com os tradicionais pecuaristas locais. Esses são alguns dos aspectos que ajudam a esclarecer os investimentos mais expressivos feitos por aquela gestão nas instalações dos setores voltados à pecuária, às pastagens, à recuperação de solos e a outros.

Elas traziam as máquinas prá dentro da escola, faziam dia de campo. Os próprios alunos e produtores da região que viam máquinas de primeira linha de produção do País. [...]. Quando a agricultura passou a ser toda mecanizada, mais mecanizada, e a nossa agricultura tinha de mecânica de ponta de linha, tinha o quê? Só uma semeadeira, uma semeadeira de ponta de linha. Aí já começou a passar prá cultivo direto, plantio direto. Nós não tínhamos máquina prá isso. [...] nós não tínhamos suporte financeiro prá acompanhar. (W. D., 2008, p. 12).

A saída encontrada na época, segundo o depoimento do mesmo funcionário, foi a diminuição da área de plantio e o uso de outra tecnologia que, entretanto, foi abandonada com a entrada do SENAR-AR/MS:

[...] o governo não tinha disponibilidade de dinheiro pra fazer essa mudança de [mecanizar e passar para o plantio direto]. E que que foi mais fácil pra nós? Diminuir a área e trabalhar com a área irrigada. Que aí nós montamos 30ha irrigados, que nós precisávamos todo o plano que a gente fazia. Cultura o ano todo em cima dela e trabalhava com a produção pra atendimento da, da necessidade da escola. Aí, quando nós acabamos de estruturar essa área que ela passou a, quando ela tava do terceiro pro quarto ano de funcionamento como área sistematizada, toda pronta, toda ela certinha mesmo, que houve a mudança CERA-SENAR. [...] Que nessa mudança o SENAR já, que já tava aquele, aquela mudança de novo de moeda, daquele negócio todo né, que o dólar, aí o SENAR veio e decidiu que era mais fácil comprar do que produzir [...]. E justamente desestabilizou, tirou essa área que era o esteio central da, da agricultura dentro de uma escola agrícola: que era os 30ha sistematizados, com pivô, com tratores de áreas, todo ele trabalhado em cima de projeto. (W. D., 2008, p. 12).

Retomando a exposição dos resultados pelo SENAR-AR/MS, em relação à autossuficiência, podemos afirmar que, nos setores da pecuária, ela se concretizou e, se alguma unidade não conseguiu, é um dado ao qual não se deu visibilidade. Tal autossuficiência foi também comparada à produção existente quando da concessão da instituição e, nesse

sentido, com exceção da bovinocultura, o quantitativo de animais encontrava-se significativamente superior em 1998.

Os números disponíveis no documento publicado pelo SENAR (1998) evidenciam ainda que as unidades foram mais do que autossustentáveis. Elas produziram um excedente que permitiu não somente atender o refeitório da instituição, mas efetuar a comercialização dos produtos. No período que o SENAR se encontrava em crise financeira (1997-1998), a prática da comercialização desses produtos tornou-se mais frequente. Contudo, no discurso, produzia-se e reproduzia-se que o maior objetivo da educação e o principal retorno que dela se devia esperar não era o possível lucro financeiro, por exemplo, nas unidades, mas a formação e profissionalização do aluno com a máxima qualidade, objetivando o atendimento adequado às empresas agropecuárias em conformidade com seus desejos cada vez mais exigentes.

Como objetivo para o estágio supervisionado, o documento (SENAR, 1998, p. 41) estabelecia a “preparação do educando para a vida profissional respeitando o interesse vocacional”. A vinculação da preparação ao interesse vocacional ocorreu, inicialmente, no processo seletivo e, depois, pelo encaminhamento dos alunos a empresas ligadas à sua área de mais interesse (agricultura ou pecuária). Entretanto, após a publicação da Lei n. 9.394/96, na tentativa de se ajustar à nova organização da educação profissional nela inscrita, a instituição passou a ofertar o ensino médio desvinculado do técnico e este dividido em dois cursos, Técnico em Agricultura e Técnico em Pecuária, permitindo, assim, colocar no discurso uma vinculação da profissionalização ao interesse vocacional do aluno desde a sua inscrição, opção esta que ocorreu somente duas vezes, no final de 1997 e de 1998, visto que, no início de 1999, o governo do estado retomou a instituição.

No período que o SENAR-AR/MS assumiu a gestão, com a (re)organização do quadro curricular, o curso passou a ser ofertado em quatro anos, não dedicando um período especificamente ao estágio como fora feito nos dois anos anteriores. Os convênios com empresas do setor agropecuário foram aprimorados e o procedimento da visita de supervisão não foi utilizado. Outros instrumentos foram elaborados e instituídos no sentido de o aluno ser avaliado pela empresa concedente do estágio e foi definida a obrigatoriedade de elaboração de um relatório do

estágio detalhado, fundamentado cientificamente nos conhecimentos trabalhados e adquiridos durante os quatro anos do curso, e que deveria ser apresentado por escrito e oralmente para uma banca de professores. Alguns relatórios foram encontrados nas pastas individuais dos alunos no arquivo escolar daquele período.

Na Ficha de Avaliação do Estagiário (SENAR, 1996, p. 1-2), constavam dois aspectos abrangentes denominados “técnico-profissionais” e “humanos”. No primeiro, eram observados o rendimento no estágio, a facilidade de compreensão, o nível de conhecimento teórico, a organização e os métodos de trabalho e a iniciativa/independência/autonomia. No segundo, eram avaliados assiduidade, disciplina, sociabilidade e desembaraço, cooperação, responsabilidade e liderança, aspectos comportamentais muito semelhantes aos observados na dinâmica do processo seletivo daquela gestão. Esse instrumento e outros criados pelo SENAR-AR/MS, como a obrigatoriedade de elaboração do relatório e sua apresentação a uma banca de professores, não deixaram de ser utilizados na avaliação do estágio do curso técnico, mesmo após a saída do órgão, com a reativação da fundação, e na gestão do CEP/UEMS.

No entanto, o estágio não era acompanhado diretamente pela escola. Por essa razão, o processo de avaliação ficava reduzido a um único trabalho, o relatório do estágio, que implicava, ao mesmo tempo, um diálogo com a banca de avaliação para verificar a aprendizagem do aluno. Nas séries iniciais, era exatamente esse processo de acompanhamento, orientação e avaliação processual o que se preconizava e, de certo modo, exigia-se dos professores. Porém, essa não foi uma avaliação possível de se fazer naquele momento.

O que o programa educacional do último período estudado preconizou e, de certo modo, desenvolveu foi oportunizar, em distintas ações, a formação geral e específica dos escolares, buscando atender, em conformidade com a pesquisa de mercado realizada em 1995, “a crescente exigência intelectual” que se fazia aos trabalhadores. Com tal decisão, foram reprogramadas algumas práticas que vinham sendo realizadas e outras resoluções foram tomadas, como a montagem de um laboratório de informática, a oferta de curso de espanhol optativo aos alunos, a efetivação de práticas de planejamento interdisciplinar, o estabelecimento de convênios com grandes empresas agropecuárias, a oferta de cursos

e reciclagens para empregados e alunos, entre outras. Tratava-se de outro discurso na instituição, uma outra programação, a (re)invenção dos espaços existentes e a produção de novos espaços.

Entretanto, nessa programação, que não foi homogênea ao longo dos cinco anos, uma noção ainda se fez determinante: a de sistema ou visão sistêmica. Aplicada, em especial, às unidades de produção, tal programação também fez suas entradas nos demais espaços de ensino, objetivando demarcar, ao contrário do preconizado sobre as disciplinas escolares, a produção e outros campos, que discordavam da fragmentação e concebiam as atividades como totalidades integradas. No caso das criações, por exemplo, implicava conceber que o sistema reprodutivo, sanitário e alimentar constituíam partes de um mesmo sistema de criação e eram interdependentes (SENAR, 1997).

Para que a noção “sistêmica” se tornasse referência nos discursos e práticas não somente do ensino-aprendizagem, mas de todo o funcionamento institucional, ocorreu uma capacitação, ministrada pelo diretor<sup>51</sup> da instituição na época e sob orientação da superintendência do SENAR-AR/MS, na qual foi exigida a participação de todos os sujeitos envolvidos com a educação (responsáveis pelas unidades, professores e pedagogos).

Desse modo, foram vários os enunciados, e em diferentes discursos, articulados na programação daquele período como elementos do dispositivo de escolarização, demonstrando um esforço institucionalizado para compor e conformar subjetividades jovens ao instável e exigente mercado de trabalho.

---

51 O diretor-geral da instituição na época era graduado em agronomia e havia sido diretor, por vários anos, da escola da Fundação Bradesco, que também oferecia habilitação técnica em agropecuária. De sua experiência naquela escola, ele havia trazido a proposta piagetiana, a hierarquização e o controle minucioso do espaço-tempo dos escolares e empregados.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este livro tem o objetivo de socializar resultados de pesquisas empreendidas sobre o nível médio da educação no país, evidenciando a ênfase dada, em diferentes discursos, para a relação entre educação e trabalho, em especial desde o final do século XIX.

No primeiro capítulo, realizamos uma aproximação da fabricação da instituição escolar como invenção da modernidade e que ainda nos é contemporânea. O objetivo foi examinar sua fabricação como maquinaria produtora de subjetividades, almejando cobrir toda a população infantil e jovem, e quais instâncias implicaram sua instrumentalização e objetivação tal qual efetivada no pouco mais de um século de sua existência. A escola pública, gratuita e obrigatória, tendo sido pensada no país a partir de fins dos oitocentos, teve suas bases lançadas nas primeiras décadas do século passado e foi inserida em um projeto para a “nação” brasileira.

Podemos afirmar, por meio da observação dos discursos e das formulações aqui retomados, que, para instituir a escola em sua positividade, foi preciso instrumentalizar diferentes dispositivos, como o da escolarização instituída no século XX. Para a naturalização da necessidade da escola/escolarização, ou para que se tornasse “óbvia” a sua importância, foi preciso um conjunto heterogêneo de práticas discursivas e não discursivas, dentre as quais se encontram: a invenção da infância; a reafirmação da família nuclear; a desqualificação do saber “popular”; a instituição do espaço dos especialistas ou expertises; o aparecimento da figura do escolar; a afirmação de um espaço-tempo específico aos escolares; a homologação de leis e a definição de regulamentos. A escola contou ainda, como um de seus instrumentos iniciais, com as pedagogias e tecnologias disciplinares, que contribuíram para a constituição de uma “nova” subjetividade: “o indivíduo”. Tal conjunto de acontecimentos foi denominado “dispositivo de escolarização”.

O termo “dispositivo” foi utilizado neste livro a fim de compreender como a maquinaria escolar foi fabricada e como ela funciona. Nesse dispositivo, insere-se um jogo de poder ou estratégias de relações de

forças que sustentam saberes e são por eles sustentados. Dessa forma, a escola, que aparece para atender a uma urgência social na modernidade, é a parte visível, material, do que denominamos dispositivo. A escolarização é um dispositivo regulatório.

Esse dispositivo fez funcionar uma relação entre educação e trabalho que, como a escola/escolarização, não existiu desde sempre. A relação entre educação escolar e trabalho produtivo constituiu-se objeto de interesse ao longo de todo o século XX, estendendo-se até nossos dias, e tem servido para a objetivação não apenas da escola, mas dos sujeitos que a frequentaram ou ainda frequentam.

Buscamos problematizar a instituição escolar quanto à relação educação para a vida e para o trabalho, que, de diferentes formas, se articulou nos discursos oficiais e em outros durante todo o século XX. Essa relação e as modalidades de educação escolar oferecidas no país (ensino médio, educação profissional) constituem-se elementos do dispositivo de escolarização ou são elementos que compõem a rede desse dispositivo. Mais ainda, tratamos de problematizar como a educação escolar constituiu-se como uma forma de racionalização que vem desempenhando, nas práticas (individuais e coletivas), um papel fundamental, a fim de contribuir para a objetivação dos sujeitos modernos.

Weber (1967, 1980) apontou o ideal prático do puritanismo como instituidor de um éthos capitalista que justificou a existência de trabalhadores e de “homens de negócio” angustiados por salvação. Subjetividades individualizantes fundamentadas num imperativo: exercer uma profissão como vocação e poupar. Somente com uma rigorosa disciplina individual era possível alcançar a realização pessoal e, conseqüentemente, a salvação. A “explicação” weberiana colocou uma possibilidade de investigação sobre a constituição de tipos específicos de subjetividades produtivas, deslocando, assim, a atenção do aspecto macrossocial de processos do tipo histórico-econômico.

Das explicações possíveis, que se inserem em relações microfísicas e não macrossociais, encontra-se a adotada nesta obra. Em diálogo com Foucault (2006, p. 342), não consideramos que a instituição (no caso, a escolar), em seu funcionamento, restrinja-se a desenvolver um esquema de racionalidade em “estado puro”, mas observamos como algumas formas de racionalização se inscrevem em sistemas de práticas, bem

como o papel que nelas desempenham. Nesses termos, não se tratou de buscar uma “essência” (da escolarização, da sociedade disciplinar ou do homem disciplinado) ou compreender o comportamento do indivíduo a partir de princípios gerais que, em seu comportamento concreto, poderiam ser observados. Tratou-se, antes, de evidenciar e analisar programações ou racionalizações específicas que os constituíram em dado momento histórico e em dada sociedade. Dessa forma, os discursos em circulação no país ao longo do século XX, entendidos como práticas, colocaram em evidência essa necessidade com sua racionalidade própria.

Ao examinar, no segundo capítulo, as proposições dos renovadores e reformadores da educação nacional das primeiras décadas do século passado, expressas nos diferentes discursos em circulação, foi possível evidenciar a quase unanimidade acerca da imprescindível necessidade da educação escolar à formação de subjetividades modernas e a colocação do educando como centro do processo educativo, ideias calcadas na ciência psicológica e nas pedagogias em voga, como as que se alimentaram da proposta educativa “rousseauiana”. Observamos ainda, nos ditos presidenciais e em outros, que o discurso sobre a formação dos jovens para o trabalho foi repetido ao longo de todo o século XX como saída para a constituição do “caráter nacional” e o “desenvolvimento da nação”. A chamada para a profissionalização desde o nível médio da educação galgou espaços extremos na década de 1970 com a instauração da profissionalização média compulsória (as habilitações), cuja obrigatoriedade foi revogada na década seguinte. Em 1996, com a promulgação da “nova” lei de bases da educação, o ensino médio e a educação profissional ganharam espaços próprios no texto legal, entretanto, o ensino médio, vinculado às diferentes tecnologias, acabou por colocar as “tecnologias” e o trabalho produtivo em realce ou como condição de formação na vida moderna.

Entendendo que tal dicotomia, instaurada nos discursos da ou sobre a educação brasileira, possui uma expressão bem acabada na educação técnica ou profissional, este livro trouxe, nos dois últimos capítulos, um recorte do funcionamento de uma instituição escolar instalada no município de Aquidauana, MS, entre 1974 e 2001, tendo, portanto, que adequar suas programações em conformidade com as mudanças regulamentares previstas nas reformas educacionais do período. Foi possível

detectar que, num momento de certa escassez de investimentos para com a educação no estado, o governo investiu vultuosas quantias de recurso público na construção e no funcionamento inicial da referida instituição ainda que, como observado no último capítulo, as queixas sobre a baixa qualidade e os poucos investimentos nos setores onde a formação para o trabalho deveria se efetivar tenham ocorrido por quase duas décadas.

No terceiro capítulo, foi possível evidenciar os jogos de forças ou de poder que se efetivaram pela posse da administração da instituição entre a esfera pública e a iniciativa privada, aspecto destacado em função dos efeitos que produziu na dinâmica escolar e nas programações visando à formação dos jovens. Na contramão dos sujeitos da instituição, como professores, técnicos agrícolas e alunos, em 1994, a gestão da instituição foi privatizada, passando às mãos do SENAR-AR/MS. Com esse acontecimento, acentuou-se a primazia do mercado de trabalho como referência no currículo escolar mesmo antes da promulgação da LDB, que só ocorreu em 1996. Foi possível observar, porém, segundo as fontes consultadas, que a relação da instituição com os órgãos governamentais no estado, mesmo no período anterior à privatização, foi marcada por estratégias diversas visando manter certa autonomia institucional. Como exemplo, em algumas circunstâncias, a instituição tomou decisões à revelia do regulamentado, cometendo certos “ilegalismos”. Tais práticas, na contramão da legislação em vigor, foram, entretanto, consentidas, evidenciando que a instituição possuía força política no estado.

O último capítulo analisou como o espaço-tempo destinado à formação de técnicos no CERA passou por transformações ao longo das décadas estudadas, evidenciando que, em diferentes programações do ensino, nas diferentes administrações, esses lugares de formação foram objeto de críticas por parte dos profissionais da instituição — como professores, coordenadores e diretores — e também dos alunos.

A figura central das críticas, ou dos ataques, foram os responsáveis pelos setores de produção, que tiveram seus papéis várias vezes reordenados na tentativa de melhorar a formação dos estudantes para o mercado de trabalho. Porém, entre os aspectos apontados como incompetência dos setores produtivos na década de 1970 e, depois, na década

de 1990, durante a privatização, estava a questão do “perfil do técnico”. Nos anos 1970, havia a reclamação sobre sua indefinição e, na gestão do SENAR, o perfil foi definido por meio de uma pesquisa junto ao setor agropecuário do estado de MS, delimitando as principais competências do técnico, segundo seus possíveis empregadores.

Aqueles jovens, subjetividades (con)formadas em uma racionalidade própria, que deu primazia ao mundo/mercado de trabalho, podem ou não tê-la adotado plenamente como referência em suas vidas. No entanto, como parte das forças em jogo, foram “razoavelmente” capacitados como subjetividades individualizantes, produtivas e consumidoras fundamentais ao modelo neoliberal de sociedade em curso.



# REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 1970. p. 819-820.

ALBUQUERQUE JR., D. M. de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. Recife: Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 1999.

ALMEIDA, L. R. de. Contribuições da psicologia de Rogers para a educação: uma abordagem histórica. In: PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **Psicologia & Educação**: revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2002. p. 63-96.

ALVAREZ-URÍA, F. A escola e o espírito do capitalismo. In: COSTA, M. V. (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 131-144.

A. M. C. **Depoimento** [fev. 2009]. Entrevistadora: Rosemeire de Lourdes Ziliani. Aquidauana, 2009.

AREIAS, A. S. Depoimento. In: ROSA, M. da G. S. **Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Ed. da UFMS, 1990.

BARATO, J. N. As demandas do saber técnico. In: LEITE, E. M.; SOUZA, F. H. de M. (Org.). **Centros públicos de educação profissional**: teoria, propostas, debates e práticas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002. p. 225-237.

BARREIRO, I. M. de F. Educação modernizadora e educação de classe: o lazer, a cultura popular e o trabalho no período de Vargas e Juscelino. **Revista Brasileira de História**: Brasil 1954-1964, São Paulo, v. 14, n. 27, p. 149-65, 1994.

BRANDÃO, M. S. da M. Panorama histórico da educação profissional no Brasil. In: LEITE, E. M.; SOUZA, F. H. de M. (Org.). **Centros públicos de educação profissional**: teoria, propostas, debates e práticas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002. p. 125-136.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Plano Trienal (1963-1965). In: FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 247. (Coleção Memória da Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio: bases legais. Brasília: MEC; SEMTEC, 1999.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 12 ago. 2009.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. In: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A educação nas mensagens presidenciais: 1890-1986**. Brasília: INEP, 1987a. v. II. Anexos.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. In: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A educação nas mensagens presidenciais: 1890-1986**. Brasília: INEP, 1987b. v. II, p. 549-551. Anexos.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. In: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A educação nas mensagens presidenciais: 1890-1986**. Brasília: INEP, 1987c. v. II, p. 552-553. Anexos.

BRASIL. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, João Belchior Marques Goulart, na abertura da sessão legislativa (1963). In: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A educação nas mensagens presidenciais: 1890-1986**. Brasília: INEP, 1987d. v. II, p. 356-365. Anexos.

BRASIL. Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 out. 1982. Seção 1, p. 19539. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm)>. Acesso em: 12 ago. 2005.

BRASIL. Lei Complementar n. 31, de 11 de outubro de 1977. Cria o Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 out. 1977. Seção 1, p. 13729. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/leicom/1970-1979/leicomplementar-31-11-outubro-1977-363968-norma-pl.html>>. Acesso em: 20 maio 2017.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377.

CAMPESTRINI, H; GUIMARÃES, A. V. **História de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, 1991.

CAMPOLIN, A. I. **Quando alunos e alunas são rurais e a escola é urbana: o significado do ensino médio para jovens rurais**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

CARVALHO, O. F. de. **Educação e formação profissional: trabalho e tempo livre**. Brasília: Plano Editora, 2003.

CASTILHO, A. P. L.; PEREIRA, R. M. Trabalho e educação: contribuições dos artigos publicados na revista do NETE. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 97-112, jul./dez. 2003.

CUNHA, L. A. Os ministérios da educação e do trabalho na educação profissional. In: YANNOULAS, S. C. **Atuais tendências da educação profissional**. Brasília: Paralelo 15, 2001. p. 111-189.

CHIZZOTTI, A. A constituinte de 1823 e a educação. In: FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 31-53. (Coleção Memória da Educação).

CONDÉ, A. A. S. **Juventude e educação**: os sentidos do ensino médio na periferia do Distrito Federal. 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

CUBA, R. S. **Significados e sentidos da escola para jovens estudantes da classe média**. 2013. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

DELEUZE, G. **Foucault**. 2. ed. Trad. José Carlos Rodrigues. Lisboa: Veja Ltda., 1998. (Coleção Perfis).

DELEUZE, G. Post-scriptum: sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, G. **Conversações (1972-1990)**. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p. 219-26. (Coleção TRANS).

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 93-110.

ERTZOGUE, M. H. Silenciar os inocentes: medidas punitivas para a recuperação de menores em estabelecimentos disciplinares mantidos pelo Estado (1945-1964). **Revista Brasileira de História**, Dossiê infância e adolescência, São Paulo, v. 19, n. 37, p. 157-176, 1999.

FÁVERO, O. A educação no Congresso Constituinte de 1966-67: contrapontos. In: FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 241-253. (Coleção Memória da Educação).

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. Pluralidade lingüística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 171-195, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.inicamp.br>>. Acesso em: 10 out. 2007.

FERRETI, C. J. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas do ensino médio e técnico. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 70, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 out. 2016.

FERRETI, C. Formação profissional e a reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 59, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

FOUCAULT, M. Mesa-redonda em 20 de maio de 1978. In: FOUCAULT, M. **Estratégia poder-saber**. 2. ed. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 335-351. v. IV. (Coleção Ditos e Escritos).

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. 3. ed. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2005.

FOUCAULT, M. A psicologia de 1850 a 1950. In: FOUCAULT, M. **Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise**. 2. ed. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. p. 133-151.

FOUCAULT, M. Governamentalidade: curso do Collège de France, 1 de fevereiro de 1978. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 16. ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001a. p. 277-293.

FOUCAULT, M. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 16. ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001b. p. 69-78.

FOUCAULT, M. O olho do poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 16. ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001c. p. 209-228.

FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 16. ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001d. p. 243-276.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 23. ed. Trad. Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 2000a.

FOUCAULT, M. **História da loucura**. 6. ed. Trad. José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 2000b.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. Aula de 17 de março de 1976, curso no Collège de France. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, M. C. Brasil 1954-1964: sugestão de roteiro a partir da “História das idéias educacionais” (Anísio e Vieira Pinto). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 14, n. 27, p. 167-178, 1994.

FRIGOTTO, G. Apresentação. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

FUNDAÇÃO CENTRO DE ENSINO RURAL DE AQUIDAUANA – FCERA. Termo administrativo de concessão de uso gratuito, de 28 de dezembro de 1993. Termo que entre si celebram a Fundação Centro de Ensino Rural de Aquidauana com interveniência da Secretaria de Estado de Educação e a de Administração e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural de Mato Grosso do Sul. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 7 jan. 1994. n. 3.702.

FUNDAÇÃO CENTRO DE ENSINO RURAL DE AQUIDAUANA – FCERA. O sistema de monitoramento para alunos dos 3º ano do Técnico em Agropecuária. In: SEMINÁRIO DE RESULTADOS DE PESQUISA DA FCERA, 1., 1993, Aquidauana. **Anais...** Aquidauana: FCERA, 1993a. p. 95.

FUNDAÇÃO CENTRO DE ENSINO RURAL DE AQUIDAUANA – FCERA. Trabalho de campo: instrução x educação. In: SEMINÁRIO DE RESULTADOS DE PESQUISA DA FCERA, 1., 1993. **Anais...** Aquidauana: FCERA, 1993b. p. 88.

FUNDAÇÃO CENTRO DE ENSINO RURAL DE AQUIDAUANA – FCERA. **Relatório do Departamento de Ensino**. 1993. Aquidauana, 1993c. p. 1-7.

FUNDAÇÃO CENTRO DE ENSINO RURAL DE AQUIDAUANA – FCERA. Escola de 1º e 2º graus da Fundação CERA. Normas regulamentares do estágio supervisionado. In: FUNDAÇÃO CENTRO DE ENSINO RURAL DE AQUIDAUANA – FCERA. **Regimento escolar**. Curso técnico em agropecuária, 1992. Aquidauana, 1992a. Anexo 3 ao Regimento Escolar de 1992.

FUNDAÇÃO CENTRO DE ENSINO RURAL DE AQUIDAUANA – FCERA. Presidência. **Relatório da presidência da Fundação CERA sobre o ano de 1992**. Aquidauana, 1992b.

FUNDAÇÃO CENTRO DE ENSINO RURAL DE AQUIDAUANA – FCERA. **Plano global de ensino**. 2º semestre/1991. Aquidauana, 1991a.

FUNDAÇÃO CENTRO DE ENSINO RURAL DE AQUIDAUANA – FCERA. Conselho Diretor. **Ata de 29 de maio de 1991**. Reunião ordinária do Conselho Diretor da Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana. Debate da primeira semana de agropecuária, importância do Centro de Educação Rural de Aquidauana na comunidade local e Região e a implantação da faculdade de zootecnia. Aquidauana: FCERA, 1991b. 1 CD-ROM.

FUNDAÇÃO CENTRO DE ENSINO RURAL DE AQUIDAUANA – FCERA. **Revista Comemorativa 15 anos**. Aquidauana, 1989a. v. único.

FUNDAÇÃO CENTRO DE ENSINO RURAL DE AQUIDAUANA – FCERA. A inspiração de um grande sul-mato-grossense. **Revista Comemorativa 15 anos**, Aquidauana, v. único, 1989b.

FUNDAÇÃO CENTRO DE ENSINO RURAL DE AQUIDAUANA – FCERA. **Projeto de bovino-cultura de corte**. Aquidauana, 15 ago. 1987.

FUNDAÇÃO CENTRO DE ENSINO RURAL DE AQUIDAUANA – FCERA. Setor de Zootecnia. **Relatório de atividades e planejamento**. Aquidauana, 1981a. p. 1-5.

FUNDAÇÃO CENTRO DE ENSINO RURAL DE AQUIDAUANA – FCERA. Assessoria de Relações Estudantis. Resultados finais por disciplina. In: FUNDAÇÃO CENTRO DE ENSINO RURAL DE AQUIDAUANA – FCERA. Assessoria de Relações Estudantis. **Relatório de atividades**: 1981. Aquidauana: FCERA, 1981b. p. 1-5.

FUNDAÇÃO CENTRO DE ENSINO RURAL DE AQUIDAUANA – FCERA. Assessoria de Relações Estudantis. Coordenação Pedagógica. **Relatório de atividades**: 1981. Aquidauana, 1981c.

FUNDAÇÃO CENTRO DE ENSINO RURAL DE AQUIDAUANA – FCERA. Assessoria de Relações Estudantis. **Orientação pedagógica para o estágio supervisionado**: 1980. Aquidauana, 1980a.

FUNDAÇÃO CENTRO DE ENSINO RURAL DE AQUIDAUANA – FCERA. Direção de Ensino. Assessoria de Relações Estudantis. **Comunicado**: alunos que faltaram ao mutirão de colheita de arroz e milho. 1980. Aquidauana, 1980b. p. 1-3.

FUNDAÇÃO CENTRO DE ENSINO RURAL DE AQUIDAUANA – FCERA. Direção de Ensino. Assessoria de Relações Estudantis. **Convocação**. Mutirão de colheita de arroz e milho. Aquidauana, 1980c.

FUNDAÇÃO CENTRO DE ENSINO RURAL DE AQUIDAUANA – FCERA. Assessoria de Relações Estudantis. **Instruções gerais**: prática de campo. 1979. Aquidauana, 1979.

FUNDAÇÃO CENTRO DE ENSINO RURAL DE AQUIDAUANA – FCERA. Direção Executiva. **Ofício n. 52/78-DE, de 28 de setembro de 1978**. Encaminha proposta de nova estrutura pedagógica para análise do CEE-MT. Aquidauana, 1978.

FUNDAÇÃO CENTRO DE ENSINO RURAL DE AQUIDAUANA – FCERA. Assessoria de Relações Estudantis. Atividades realizadas pela Assessoria de relações estudantis. In: FUNDAÇÃO CENTRO DE ENSINO RURAL DE AQUIDAUANA – FCERA. Assessoria de Relações Estudantis. **Relatório de atividades**: 1977. Aquidauana, 1977a. p. 1-5.

FUNDAÇÃO CENTRO DE ENSINO RURAL DE AQUIDAUANA – FCERA. Assessoria de Relações Estudantis. **Relatório**: projeto da horta. Elaborado por alunos da 1ª e 2ª séries do curso técnico em agropecuária. 1977. Aquidauana, 1977b. p. 1-2.

GEBRIM, V. S. **Psicologia e educação no Brasil**: uma história contada pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Goiânia: Editora UFG, 2002.

GHIRALDELLI JR., P. Apêndice. In: GHIRALDELLI JR., P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 32-3.

GONDRA, J.; GARCIA, I. A arte de endurecer “miolos moles e cérebros brandos”: a racionalidade médico-higiênica e a construção social da infância. **Revista Brasileira de Educação ANPED**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 69-75, maio/ago. 2004. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 29 fev. 2008.

GOUVÊA, M. C. S. de; JINZENJI, M. Y. Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850). **Revista Brasileira de Educação ANPED**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, jan./abr. 2005. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 20 mar. 2008.

HILÁRIO, W. de A.; ZILIANI, R. de L. M. Mapeamento da produção acadêmico-científica sobre ensino médio segundo o posicionamento de adolescentes/jovens (2000-2016). In: IV ENCONTRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE CENTRO-OESTE, 4., 2017, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: UEMS, 2017. CD ROM.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Diretoria de Pesquisas. Departamento de Emprego e Rendimento. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios:** perfil da população economicamente ativa. Brasília, 2001a.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios:** população economicamente ativa 2000. Brasília, 2001b.

JORNAL O PANTANEIRO. **Aberta solenemente festividades do 10º aniversário do CERA.** Aquidauana, 15 ago. 1984a. Edição 1.104.

JORNAL O PANTANEIRO. **Editorial.** Aquidauana, 15 ago. 1984b. Edição 1.104.

JORNAL O PANTANEIRO. **Definida programação festiva do X aniversário do CERA.** Aquidauana, 4 ago. 1984c. Edição 1.093.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educ. Soc. [online]**, v. 21, n. 70, p. 15-39, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000100003&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 23 ago. 2016.

LECERF, E. Eu não quero trabalhar! No limiar do trabalho que enoda as palavras e as coisas na obra de Michel Foucault. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. (Org.). **Foucault 80 anos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MANACORDA, M. A. **História da educação:** da Antiguidade aos nossos dias. 8. ed. Trad. Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2000. p. 256-261.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). In: GHIRALDELLI JR., P. **História da educação.** São Paulo: Cortez, 1991. Apêndice. p. 54-78.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação: educação profissional).

MATO GROSSO. Decreto n. 2.480, de 27 de fevereiro de 1975. Aprova a reforma do Estatuto da Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, MT, 6 mar. 1975. n. 16.793.

MATO GROSSO. Lei n. 3.494, de 16 de maio de 1974. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, MT, 21 maio 1974a. n. 16.593.

MATO GROSSO. Decreto n. 2.257, de 7 de outubro de 1974. Aprova o Estatuto da Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, MT, 9 out. 1974b.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. Situações levantadas em relação à extinta Fundação CERA e a Unidade de Ensino. In: MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Dossiê sobre a extinta Fundação CERA e a situação do curso técnico em agropecuária**. Campo Grande: CEE; Comissão, 2001a.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. Resolução “P” SED n. 394/01, de 12 de março de 2001. Constitui comissão com a finalidade de realizar estudos com vistas à regularização do Curso Técnico de Educação Profissional oferecido pela Fundação Centro de Educação Profissional de Aquidauana. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 13 mar. 2001b. n. 5.466.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. Ofício n. 001/2001, de 9 de janeiro de 2001. Presta esclarecimentos sobre o funcionamento do ensino médio e do técnico à solicitação da Reitora da UEMS, Leocádia Aglaê Petry Leme. In: MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Dossiê sobre a extinta Fundação CERA e situação da unidade de ensino**. Campo Grande: CEE; Comissão, 2001c.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. Conselho Estadual de Educação. Decreto n. 7.964, de 4 de outubro de 1994. Dispõe sobre a desativação e extinção da Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 5 out. 1994. n. 3.886.

MATO GROSSO DO SUL. **Portaria n. 180/92/SED/CGE/CVE de 24 de abr. de 1992**. Aprova o Regimento da Escola de 1º e 2º Grau da Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana. Campo Grande: SED, 1992. Processo n.º 13/00004/91.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto n. 6.045, de 7 de agosto de 1991. Dispõe sobre a nova redação do Estatuto da Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana (CERA-MS), e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 8 ago. 1991a. n. 3.111, p. 1-5.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. I Plano Estadual de Educação (I PEE/MS): 1980. In: OSÓRIO, A. C. N.; RUSSI, D. dos S.; GONÇALVES M. E. O. **Caracterização e avaliação do ensino de 2º grau**: análises das incongruências na preparação não profissionalizante e profissionalizante para o trabalho no 2º grau da Rede de Ensino Estadual de Mato Grosso do Sul. 1991. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Estadual de Campinas, Campo Grande, Campinas, 1991b.

MELO E SILVA, J. de. **Fronteiras guaranis**: a trajetória da nação cuja cultura dominou a fronteira Brasil-Paraguai. 2. ed. Campo Grande: Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul, 2003.

MONROE, P. **História da educação**. Trad. Idel Becker. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974. (Atualidades Pedagógicas, 34).

MORO, M. L. F. Implicações da epistemologia genética de Piaget para a educação. In: PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **Psicologia & Educação**: revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2002. p. 117-144.

NEVES, F. M. O método lancasteriano e o ensino da ordem e da disciplina para os soldados do império. **Biblioteca ANPED**, GT História da Educação, [s.l.], 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-metodo-lancasteriano-e-o-ensino-da-ordem-e-da-disciplina-para-os-soldados-do>>. Acesso em: 30 mar. 2008.

NEVES, F. M. O método Lancaster e a memória de Martin Francisco. **Biblioteca ANPED**, GT História da Educação, [s.l.], 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-metodo-de-lancaster-e-memoria-de-martin-francisco>>. Acesso em: 30 mar. 2008.

NUNES, C. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 73, p. 9-40, dez. 2000a.

NUNES, C. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação ANPED**, Rio de Janeiro, n. 14. p. 35-60, maio/ago. 2000b. Disponível em: <[www.scielo.br](http://www.scielo.br)>. Acesso em: 29 fev. 2008.

OLIVEIRA, P. C. de. Casa de Taquaruçu. In: SIMPÓSIO SOBRE BARATEAMENTO DA CONSTRUÇÃO HABITACIONAL, 1978, Salvador. **Resumos...** Salvador: BNH, 1978.

OSÓRIO, A. C. N.; RUSSI, D. dos S.; GONÇALVES M. E. O. **Caracterização e avaliação do ensino de 2º grau**: análises das incongruências na preparação não profissionalizante e profissionalizante para o trabalho no 2º grau da Rede de Ensino Estadual de Mato Grosso do Sul. 1991. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Estadual de Campinas, Campo Grande, Campinas, 1991.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

P. C. O. **Depoimento** [jul. 2008]. Entrevistadora: Rosemeire de Lourdes Ziliani. Aquidauana, 2008.

PINHO, A. de. A escola. Boletim da Escola Moderna (1918). In: GHIRALDELLI JR., P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1991. Apêndice. p. 32-3.

PLATÃO. **A República**. Trad. Enrico Corvisiere. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

POL-DROIT, R. Um pensador, mil faces. In: POL-DROIT, R. **Michel Foucault**: entrevistas. Trad. Vera Portocarrero e Gilda G. Carneiro. Rio de Janeiro: Graal, 2006. p. 19-39.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional**: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REVEL, J. Nas origens do biopolítico: de Vigiar e punir ao pensamento da atualidade. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. O. (Org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 5. ed. São Paulo: Ed. Moraes, 1984. p. 75-117.

ROBBA, C. **Aquidauana**: ontem e hoje. Campo Grande: Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, 1992.

ROCHA, M. B. M. da. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras** (1823-1988). 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 119-138. (Coleção Memória da Educação).

ROGERS, C.; ROSENBERG, R. L. **A pessoa como centro**. São Paulo: EPU; EDUSP, 1977.

ROSE, N. Inventando nossos eus. In: SILVA, T. T. da. **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SANTOS, Z. M. dos. Trabalho de campo: instrução x educação. In: SEMINÁRIO DE RESULTADOS DE PESQUISA DA FCERA, 1., 1993, Aquidauana. **Anais...** Aquidauana: FCERA, 1993. p. 88.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. Apêndice. p. 73-78; 137-148.

SCHLICKMANN, V. **Os sentidos da experiência escolar para jovens do ensino médio**: um estudo em três escolas na cidade de Caxias do Sul/RS. 2013. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL – SENAR. Administração Regional de Mato Grosso do Sul – SENAR-AR/MS. Escola de 2º grau “CERA”. Apresentação. In: SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL – SENAR. **O SENAR-AR/MS como gestor do CERA no período 1994-1998**: fazenda-escola de 2º grau. Campo Grande: SENAR-AR/MS, 1998. CD-ROM.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL – SENAR. Administração Regional de Mato Grosso do Sul – SENAR-AR/MS. Escola de 2º grau “CERA”. **Proposta pedagógica/Setor de criações**. Aquidauana: SENAR-AR/MS.-ESCOLA, 1997.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL – SENAR. Administração Regional de Mato Grosso do Sul – SENAR-AR/MS. Escola de 2º grau “CERA”. **Ficha de avaliação do estagiário**. Aquidauana: SENAR-AR/MS.-ESCOLA, 1996.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL – SENAR. Administração Regional de Mato Grosso do Sul – SENAR-AR/MS. **Um estudo sobre o mercado de trabalho para o técnico agrícola**. Campo Grande: Tendência Pesquisa de Mercado e Opinião Pública Ltda., 1995. 74 p.

SUCUPIRA, N. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras** (1823-1988). 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 55-67. (Coleção Memória da Educação).

TEIXEIRA, A. A educação escolar no Brasil. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. (Org.). **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

TRINDADE, J. M. B. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, Dossiê infância e adolescência, São Paulo, v. 19, n. 37, p. 35-58, 1999.

VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V. (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 73-106.

VARELA, J.; ALVAREZ-URÍA, F. **Arqueologia de la escuela**. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1991.

VARGAS, G. A instrução profissional e a educação. Discurso Bahia (1933). In: GHIRALDELLI JR., P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1991. Apêndice. p. 98-101.

VASCONCELOS, J. G. Educação, verdade e descentralização da categoria trabalho. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 6 nov. 2005.

VEIGA, C. G. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação ANPED**, Rio de Janeiro, set./dez. 2002. Disponível em: <[www.scielo.br](http://www.scielo.br)>. Acesso em: 30 mar. 2008.

VEYNE, P. M. **Como se escreve a história**: Foucault revoluciona a história. Trad. Alda Battar e Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1982.

WARDE, M. J. Psicologia e educação: a produção discente na pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991). **Psicologia da Educação**, Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação da PUC-SP, São Paulo, n. 1, dez. 1995.

W. D. **Depoimento** [ago. 2008]. Entrevistadora: Rosemeire de Lourdes Ziliani. Aquidauana, 2008.

WEBER, M. A ética protestante e o espírito do capitalismo (Capítulos II e V). In: WEBER, M. **Textos selecionados**. 2. ed. Trad. Maurício Tragtenberg et al. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Trad. M. Irene de Q. F. Szmrecsányi e Tamás J. M. K. Szmrecsányi. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1967.

WOLFE, J. “Pai dos pobres” ou “mãe dos ricos”? Getúlio Vargas, industriários e construções de classe, sexo e populismo em São Paulo, 1930-1954. **Revista Brasileira de História: Brasil 1954-1964**, São Paulo, v. 14, n. 27, p. 27-59, 1994.

ZILIANI, R. de L. M. A relação educação e trabalho inscrita no dispositivo de escolarização. In: ZILIANI, R. de L. M. (Org.). **O nível médio da educação em questão**: história e discursos contemporâneos. Dourados: Ed. UFGD, 2016.

ZILIANI, R. de L. M. Ditos sobre educação e trabalho nas décadas de 1960 e de 1970: afinal, a que servem as reformas educacionais? **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 3, n. 6, p. 11-30, jul./dez. 2010.

ZILIANI, R. de L. M. **Centro de Educação Rural de Aquidauana-MS**: artes em profissionalizar (1974-2001). 2009. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

