

(DES)ENCONTROS ENTRE O COTIDIANO ESCOLAR E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

(Dis)agreements between school daily routine and educational public policies

Clarice Nunes*

* Doutora em Educação pela PUC/Rio. Professora Titular em História da Educação da Faculdade de Educação da UFF (aposentada). Atualmente vinculada como Pesquisadora do CNPq associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. Fundadora do Grupo de Trabalho de História da Educação da ANPEd e sua coordenadora por quatro anos. Autora de livros, artigos, ensaios e publicações técnicas na área de História da Educação. Organizadora de número especial sobre História da Educação para a Revista Brasileira de Educação. Coordenadora da Coleção das obras de Anísio Teixeira pela editora da UFRJ. Consultora de diversas instituições científicas e de publicações pedagógicas.

E-mail: drcnunes@gmail.com

Material recebido em setembro de 2007 e selecionado em setembro de 2007

RESUMO

O artigo propõe uma reflexão sobre os efeitos das políticas públicas no cotidiano escolar. Num primeiro momento aborda a defasagem das políticas governamentais e das experiências concretas vividas em certas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, do ponto de vista da participação de professores e alunos na vida da escola. Num segundo momento, discute os efeitos dessa defasagem sob a perspectiva dos obstáculos e das potencialidades presentes nas unidades escolares à luz de uma educação pública democrática, sob a concepção de Anísio Teixeira (1900-1971).

Palavras-chave: políticas públicas; cotidiano escolar; educação pública democrática.

ABSTRACT

The article proposes a reflection on the public policy effects on the school daily routine. At first, it approaches the pacing differences between government policies and real experiences in certain public schools in Rio de Janeiro under the point of view of teachers' and students' participation in the school life. After that, the effects of those pacing differences are discussed under the perspective of the hurdles and potentials presented in the school units in the light of a democratic public education, according to Anísio Teixeira's conception.

Keywords: public policy; daily routine; democratic public education.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

Já dizia Michel de Certeau que inventamos o cotidiano. Na introdução do segundo volume da sua obra *A invenção do cotidiano: Morar, cozinhar* (1996), aparece uma definição:

o cotidiano é aquilo que nos é dado a cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada (1996, p. 31).

Enfim, o cotidiano é a representação que construímos a partir de uma relação entre a familiaridade e o estranhamento.

Nos dois volumes dos estudos de Michel de Certeau sobre o cotidiano apresentam-se questões teóricas importantes para o estudo do cotidiano das instituições escolares. A principal delas coloca em evidência as *operações do cotidiano*, as criações anônimas, contingentes, que irrompem e se perdem nas nossas (des)memórias, que tornam possíveis as pequenas resistências, movem recursos impen-sados e deslocam as fronteiras da dominação dentro das instituições e entre elas. São essas surpresas do dia-a-dia que sinalizam para esse autor e a equipe que promoveu tão fecunda pesquisa sobre o cotidiano, que existe uma “liberdade gaze-

teira das práticas” (1996, p.19). Nessa afirmação está implícito um pressuposto: o da crença na inteligência e capacidade de invenção do mais fraco, aquele que aparece, num primeiro momento, desarmado diante das estratégias dos poderosos. Ninguém é inocente, tanto na arte das práticas quanto na arte do relato sobre elas. O cotidiano encerra uma arte de fazer e uma arte de viver.

Não creio que seria possível, nem gostaria de fazer, um artigo descontextualizado, porque o cotidiano não é sempre o mesmo, embora os rituais se repitam e certas práticas se reproduzam. Logo, para mim, não é possível falar do cotidiano da escola sem localizar de que escola se fala, dos usos dos seus espaços e tempos, dos instrumentos e dispositivos utilizados pelos sujeitos que ali circulam e vivem parte de suas vidas. Estar atento às práticas desses sujeitos num espaço praticado, como o das nossas escolas, não significa retornar ao que é individual. Cada um de nós é resultado de uma multiplicidade de relações determinadas pela situação de classe, de etnia, de gênero, que implicam mil e um modos de exercício de uma política da ação, da interação, da apropriação e do emprego de tudo aquilo que se produz institucionalmente: uma linguagem, uma postura, um conjunto de crenças, inclusive as nossas próprias subjetividades, dentro de conjunturas específicas.

Inspirei-me em um dos nossos mais famosos educadores para abordar o tema: Anísio Teixeira (1900-1971), cujo pensamento e realizações constituem uma vertente das mais ricas de uma tradição pedagógica democratizante em nosso país. Sendo Anísio um organizador de homens e instituições, sistematicamente preocupado com as temáticas da legislação educacional, da organização e da gestão escolar, como poderia provocar-me para tratar a temática do cotidiano? Imediatamente surgiu a questão que me habitou internamente: até que ponto as políticas públicas afetam o cotidiano escolar? Minha hipótese é a de que a defasagem, sempre denunciada, entre as políticas propostas e a sua execução, com todas as nuances possíveis, é elemento crucial no jogo entre as estratégias implícitas nas políticas globais (sejam elas nacionais, estaduais e/ou municipais) e as táticas locais dos sujeitos. Ora, os interesses e desejos de educadores e educandos não são determinados, nem captados pelo sistema educacional no qual estão inseridos. Essa defasagem indica que nenhuma situação é fixa, apesar de parecer que “nada muda”. Significa, também, que tirar partido das situações implica uma politização característica das práticas cotidianas, incompreendida pelas tentativas, recorrentemente mal sucedidas, de homogeneização das políticas públicas e/ou pela motivação das práticas partidárias.

Essa criação, obedecendo aos imperativos de um projeto unificado de educação, que disputava espaço com o sistema elitista e dualista, exigiu a instalação de um conjunto de regras impessoais de ação.

Os (des)encontros entre o cotidiano escolar e as políticas públicas serão trabalhados em dois momentos. No primeiro, abordo a defasagem entre certos aspectos das políticas governamentais e das experiências concretas vividas em certas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, sobretudo do ponto de vista da participação na vida da escola. E, no segundo momento, discuto o efeito que tem essa defasagem, tanto do ponto de vista dos obstáculos, quanto das potencialidades à luz de uma educação pública democrática tal qual pensou Anísio Teixeira.

OS OBSTÁCULOS À PARTICIPAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCANDOS NO COTIDIANO ESCOLAR

Os educadores liberais brasileiros criaram, em pleno século XX, um sistema de educação, até então inexistente em nossa sociedade. Essa criação, obedecendo aos imperativos de um projeto unificado de educação, que disputava espaço com o sistema elitista e dualista, exigiu a instalação de um conjunto de regras impessoais de ação. Tais regras foram aprendidas pelos professores através da sua formação profissional, do exercício da escrita escolar, da organização das classes escolares (pela seleção dos alunos, pela divisão do tempo e da definição de um conteúdo comum, por exemplo). No entanto, essas regras impessoais entraram diretamente em conflito com as relações pessoais. De fato, os ambientes escolares não fogem aos dois tipos de pressão que todas as instituições sociais brasileiras sofrem, segundo Roberto Da Matta (1987): a pressão das regras legais e burocráticas, que definem um serviço público

e aquela que tem origem nas redes de relações pessoais a que todos se submetem e aos recursos sociais que elas mobilizam.

Em pesquisa recentemente concluída¹, trabalhamos enfaticamente, nas entrevistas realizadas, a relação entre o público e o privado através de decisões, gestos, atitudes, frases, situações antigas e atuais das escolas públicas fluminenses. Nesse texto, o contexto escolar é o da comunidade gonçalense. Refiro-me, sobretudo, a algumas das escolas públicas gonçalenses nas quais trabalharam ou trabalham nossos entrevistados. Creio, no entanto, que, apesar desse contexto específico, o que notamos que ocorre nessas escolas pode perfeitamente referir-se a aspectos também presentes em outras escolas, principalmente as localizadas nas periferias urbanas.

Apesar das sucessivas reformas de educação efetivadas no país nas décadas de 1920 e 1930, ainda nas décadas de 1940 e 1950 era comum, sobretudo nesses locais, a criança matriculada na escola pública (ou privada) transitar entre o espaço da sala de aula e a casa do professor com grande naturalidade. As diretoras e diretores escolares teciam seu poder pessoal e político a partir das relações que iam engendrando na posição ora de proprietários, ora de funcionários das escolas. Distribuíam favores,

¹Cf. Clarice Nunes. *Das políticas públicas à história da formação docente e às memórias dos professores do Estado do Rio de Janeiro*. Niterói, 2007, 343 páginas. Relatório de Pesquisa que obteve financiamento do CNPq através de bolsas de produtividade e de iniciação científica.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

criando uma relação de troca que criava e reforçava o sentimento de lealdade e fidelidade entre o grupo beneficiado e a autoridade pedagógica. Esse hábito cultural permanece muito vivo. A importância que ainda hoje assumem as relações pessoais num espaço público coloca os educadores inquietos, porque não têm apenas uma face assistencialista, a mais comum presente nas escolas em todo século passado. Essas relações hoje também são encaradas como problema que dificulta tanto a democratização da escola e do ensino, quanto a transparência do funcionamento das instituições e a autonomia dos professores e estudantes. Como esse hábito cultural se atualizou? Como essa permanência pode ser explicada?

Diversos incidentes e declarações registrados na pesquisa que nossa equipe realizou mostram como uma relação pessoal pode dobrar, romper ou provocar o “esquecimento” da lei. É o caso, por exemplo, dos professores que chegam à instituição pública enviados por alguma autoridade educacional e/ou política e o diretor finge que “as coisas passaram pelos trâmites oficiais”; ou o caso daqueles professores que acumulam funções em número de horas ou com atividades não permitidas legalmente, durante anos sem serem descobertos; ou, por exemplo, o caso da diretora de escola pública que acoberta as faltas do casal de professores em viagem de núpcias, afirmando que

“[...] O Estado engana a gente, a gente engana o Estado”.

Uma leitura das entrevistas que realizamos mostra que as relações pessoais são fortes nas instituições públicas de ensino e têm causado desconforto e conflito subterrâneo e/ou aberto. O depoimento da pesquisadora Léa da Cruz (2005), que concluiu uma tese brilhante, já felizmente transformada em livro, pode ser um exemplo interessante para apreciarmos as subversões cotidianas a nobres objetivos proclamados. Vou contar o caso.

Léa é professora de uma universidade pública e foi convidada por uma ex-aluna para trabalhar na assessoria de um grupo que

O depoimento da pesquisadora Léa da Cruz (2005), que concluiu uma tese brilhante, já felizmente transformada em livro, pode ser um exemplo interessante para apreciarmos as subversões cotidianas a nobres objetivos proclamados. Vou contar o caso.

dela solicitava subsídios teóricos para refletir sobre a democracia na escola e com essa realidade lidar, em São Gonçalo. Afinal, a Secretaria de Educação do município preparava um fórum pela democratização do ensino e seu objetivo era o de que, nessa preparação, todas as escolas da rede enviassem representantes para a discussão. Ela iniciou o trabalho e procurou inverter sua lógica inicial, já que entendia que a democratização deveria ser discutida não a partir das propostas da Secretaria de Educação, mas dos argumentos dos representantes das escolas. Os debates aconteceram e foram acalorados. Léa renunciou à possibilidade de levar qualquer texto porque acreditava que a democratização só se daria a partir da vontade dos participantes das escolas, das suas decisões e atitudes. Entretanto, comenta, um movimento com toda a aparência de democrático foi substantivamente solapado no seu objetivo, minado pela própria prefeitura e pelos diretores das escolas, que utilizaram sua liderança e dispositivos de controle como o Comunicado Interno (famoso CI, memorando que provoca o afastamento do professor da sua escola para uma outra) para abafar uma necessidade que de alguma forma vinha à tona. Nesse processo, até o sindicato dos professores foi isolado, “embarreirado”, como dizia uma professora. A pesquisadora afirma em entrevista:

O fórum se realizou no mês de dezembro, com todas as dificuldades no meio do caminho. Estava claro o jogo, absolutamente claro o jogo de que a prefeitura estendia o espaço para a realização do fórum e usava uma tesoura de grama... sabe!.. aquela tesoura assim, grandona, que a gente corta grama. Cortava todas as gramas que iam nascendo... e havia mecanismos muito claros para perceber isso, um deles, o mais forte deles, era o papel dos diretores dessas escolas. Esses diretores tinham um papel que teoricamente a gente chama de “exército burguês”. Um exército finamente organizado para não deixar o movimento penetrar nas escolas. E houve uma coisa clara também, quer dizer, além da dificuldade de penetrar na escola e fazer com que aquela preparação contaminasse a rede, essas reuniões também aconteciam semelhantemente lá na prefeitura e sempre com temáticas pensadas pra que se gerasse uma discussão e dali as temáticas do fórum fossem construídas. A representação das escolas era escolhida (...) por indicação do próprio diretor.

Pelo depoimento de Léa, fica claro que nem a Secretaria nem os diretores gonçalenses das escolas de ensino fundamental, naquele momento, tinham interesse efetivo na democratização das escolas, porque evidentemente certos interesses particulares seriam atingidos, um

deles a diminuição do poder das direções, que se erigiu justamente na troca de favores apoiada nas relações pessoais. O depoimento de uma das diretoras de uma escola pública de formação de professores bastante conhecida em São Gonçalo é recheado de casos exemplares da afirmação desse poder: a relação ambígua, de amor e ódio, com autoridades políticas; a manipulação das matrículas; a troca de favores com professores no acobertamento de faltas para realização de projetos fora da escola; as perseguições políticas sofridas e, por certo, também exercidas, mas ocultadas ao pesquisador que fazia a entrevista.

Mas acrescentemos os desdobramentos dos encontros dos quais Léa da Cruz participou no final da década de 1990 e que prepararam o grande fórum de educação no município, no final de 1998.

Bom, o que aconteceu durante a preparação é que muitas vezes esses depoimentos dos professores eram muito fortes..., mas no fórum eles apareceram em situações contraditórias diversas, instigantes a meu ver, é a palavra que gosto de usar. Nos grupos de debates, as questões apareceram de uma forma clara, a FFP estava tomada de pessoas, foi uma frequência muito interessante, mas muitos diretores não liberariam seus professores para irem ao fórum, disseram que não liberariam

alunos, portanto se confirmando o que havia acontecido durante a preparação. Então, um dia inteiro houve discussão, no outro dia pela manhã houve discussão, no horário da tarde houve fechamento do fórum com plenária final e, ali algumas coisas foram interessantíssimas. Primeiro, o enfrentamento do sindicato, enfrentamento pesado com uma carta denúncia, afirmando que aquele movimento não era legítimo, que era um movimento colado com o poder municipal, que não era representativo, e não apenas a carta denúncia, mas um enfrentamento frontal, pessoal mesmo durante a plenária final. E aí eu achei muito interessante o relato das conclusões e decisões dos grupos de discussão, eles ganhavam..., eles foram reduzidos, ganharam outro tom e outro significado nessa plenária. Esvaziaram-se totalmente, muito, mas muito. E na hora que o sindicato se confrontou com o Secretário de Educação, ... o sindicato foi literalmente vaiado pela plenária e as questões que o sindicato levantava eram questões muito fortes e muito verdadeiras, muito verdadeiras. Aí eu comecei a me perguntar o que estava acontecendo. Quer dizer, eu já vinha me perguntando... desde junho, maio/junho, quando comecei a frequentar as tais reuniões (...) O que acontece num município em que os seus professores se colocam contra aqueles que estão repre-

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

sentando seus próprios interesses?
O que está acontecendo?

Selecionei um outro caso que considere muito interessante para ilustrar nossa reflexão. Em nossa pesquisa registramos o depoimento de uma professora “perseguida” pela direção da escola em outra localidade do estado. Nesse depoimento fica evidente como certos projetos culturais e pedagógicos podem ameaçar as autoridades escolares. Quando Ilana foi para Teresópolis ensinar Sociologia no Instituto de Educação local, sua pretensão era preparar o terreno para fixar residência, integrando-se definitivamente tanto na escola como na localidade, mas não sabia o que a aguardava... Ao escolher a escola, depois de concurso realizado, pensava encontrar nela, já que era uma escola próxima ao meio rural, alunas filhas de trabalhadores assalariados. Quando chegou lá, praticamente no início da década de 1990, sua primeira impressão era a de que estava num paraíso: classes de no máximo 25 alunos; possibilidade de o professor obter material xerografado fornecido pela escola, um almoxarifado farto com todo o tipo de materiais necessários às atividades pedagógicas, sala de vídeo, uma merenda escolar maravilhosa. Enfim, estava num colégio bem estruturado. As alunas, diz ela, eram:

[...] alunas de classe média. E eu fui formada na UFF para trabalhar

com pobre, pela coisa pública, pelos filhos dos excluídos, e dei de cara com uma classe média que você falava de fome, de questões sociais mais graves, as meninas passavam longe, sabe, elas iam pra Disneylândia, já tinham vídeo em casa, quase todas, né, o Rotary Club supria quem não tinha, o Rotary Club tinha uma relação com os padres de lá que os garotos tinham tudo, material escolar com fartura e aí ninguém tinha problema social naquela sala [risos] e eu era professora de sociologia naquele curso e aí era danado para... (...) aí a minha aluna, Luciana, me disse assim um dia “-Professora, a senhora é tão novinha, mas tão revoltada!” [risos]. E aí eu fiquei até preocupada, porque quando você trabalha Sociologia, você trabalha muito [a questão da] luta de classe, né, e aí eu fiz um trabalho com um professor de Geografia, na época, que a gente mapeou o trabalho infantil. Então ele trabalhava a questão do mapeamento, do que acontecia com a cidade, a mudança da cidade física, espacialmente e eu trabalhava as relações sociais e como isso se desdobrava dentro das escolas: clientelismo, troca de vagas por voto, e tudo aquilo aconteceu na cidade. E aí a direção da escola começou a perceber que isso estava acontecendo na escola, a gente começou a ter certa influência, uma mudança da visão de mundo das meninas, estava muito confortável, ninguém sentia culpa, ninguém sentia... perguntava se o mundo era assim: será que todo mundo tem o que eu tenho? E como elas iam trabalhar para crianças no meio rural

que, em Teresópolis, multisseriado era uma realidade forte, né, essas meninas iam ser professoras de classes multisseriadas, de filho de peão, de filho de desempregado. Teresópolis já tinha, naquela época, 80% de crescimento das favelas e a gente com aquela imagem de Teresópolis, cidade... serrana... tudo bonitinho com hortências...né, daquele sítio onde tem o Didi e a Seleção Brasileira treina, e aí...tinha a pobreza crescendo em Teresópolis a passos largos, o trabalho infantil comendo solto nas confecções e nas indústrias de bijouterias. A gente deu pra prefeitura um mapa disso. Só que o prefeito da cidade, tinha naquela escola o principal curral eleitoral, e a coordenação da escola se reelegia e elegia, reelegia e elegia diretores mantendo aquela escola como curral eleitoral e eles começaram a saber do meu trabalho, e começaram... Já tinham uma implicância muito grande, porque eu tirei uma desviada de função, quando... a escola foi obrigada a abrir uma vaga para o Estado, para Rede, a contra gosto, e aí no ano de 1992 quando fui renovar... fui buscar minhas turmas descobri que tinha sido colocada em disponibilidade.

A aprendizagem para Ilana de que “no fundo da escola havia relações muito familiares”, como ela diz, foi dura. Procurou o gerente administrativo da Secretaria de Educação e descobriu que ele estava conivente com a direção da escola. Mesmo assim, abriu inquérito administrativo contra a direção. Ia assinar o ponto no

Instituto, enquanto aguardava certos papéis que deveriam lá chegar e que tardavam, mas o livro sumia. Mesmo sem dar aulas, lhe era exigido que permanecesse em horário integral durante três dias na semana. O inquérito administrativo levou três anos para ser resolvido. Ficou suspensa, sem receber pagamento. Depois da resolução do inquérito, soube que as coordenadoras do Instituto haviam sido destituídas do cargo por desvio de verba escolar. A Secretaria de Educação chamou a professora e autorizou sua volta, mas sem contar os três anos em que ficou “no limbo” como tempo de trabalho. Um ano depois do início de tanto conflito, numa assembléia de professores na concha acústica da UERJ, Ilana vê uma faixa com a inscrição: TERE-SÓPOLIS PRESENTE. Ouviu alguém chamar seu nome:

‘Ilanaaa!! Ilanaaa!’ Aí veio a Luciana (a citada ex-aluna): ‘Professora eu estou há 8 meses dando aula para crianças de 1ª à 5ª série numa escolinha lá no fim do mundo... [risos] Justamente a realidade que você previa. Sem ..sem receber nada, professora...’. Aí eu falei para ela: ‘-Luciana, você é tão novinha, mas tá tão revoltada, com um ano...’ [risos, muitos risos]. Ela riu, me abraçou e disse assim: ‘A senhora não esquece, né...’

Assim como Ilana, os técnicos educacionais que participam de

atividades dentro da Secretaria de Educação sofrem com as “soluções pessoais”. Margarida, outra entrevistada, ocupou por dois anos um cargo de controladora, que no início não sabia bem o que era. Ia às escolas, via as distorções todas. Trabalhava orientando a escola para saná-las, mas, por “debaixo dos panos”, tudo voltava ao que era antes, porque não havia interesse real em resolver as questões identificadas. A única coisa boa que diz ter usufruído com essa função foi ver o Estado por dentro e compreender por que ocorriam certos fatos. Afirma:

[...] eu passei a ver a parte interna do estado que eu não conhecia, porque eu sempre vivi o pedagógico, eu sempre fiz o “fazer”, vivi o fazer, aí eu vi aquela outra máquina entendi uma porção de coisas, e ficou aquele negócio de querer... bom se o meu salário não é digno porque tem dez, vinte, só numa escola, ou mais, que está recebendo sem trabalhar, então meu salário nunca vai melhorar por isso. A gente diz que tem que trabalhar 50 minutos de aula, a escola põe 40, mas te apresenta 60, então é um direito do aluno que está sendo burlado. Então, tem professor disso, mas ele assina ponto, atende, faz atendimento, [por exemplo] ensino religioso, o professor é lotado na escola, mas faz atendimento na igreja dele, então nem aparece. Tem o servente que fez o concurso, mas é advogado

e não pega no cabo da vassoura, só vai lá assinar. Então essas coisas... É o professor de vinte e duas horas, que fez o concurso para vinte e duas horas, mas que trabalha numa instituição doze horas e fica tudo bem, até como professor de primeira à quarta! -Não está em desvio de função? Não está em desvio de função. Então essas coisas foram ... porque para quem tinha padrinho a coisa retornava. Então tinha um desgaste muito grande. Era um quadro de pessoal em que tinha, vamos dizer, 300 pessoas recebendo, assinando, 50 delas você não sabia onde estavam, Não estavam prestando serviço dentro da escola. Então quando você ficava... achava todo mundo, dava memorando para cada um se apresentar, aí vinha a Secretaria por trás, o político por trás dava um jeitinho e continuava tudo como dantes, então eu não me prestei àquilo. Então eu vi que eu não podia fazer nada.

É inevitável que a troca de favores acabe extravasando os muros das escolas e que os alunos também aprendam estratégias que passem por esse caminho. Virgínia conta, por exemplo, como sua indicação de diretora foi feita por um fornecedor de merenda que lhe exigiu, quando já havia tomado posse, a exclusividade na compra dos seus produtos. Conta ainda os conflitos que enfrentou para não atender a essa exigência.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

Mas mesmo depois desse episódio, relata como os fornecedores de merenda ajudam as escolas consertando material quando é preciso, até desentupindo esgoto. Como ela afirma:

Isso fica uma coisa mais pessoal, mas em benefício da escola. Os fornecedores costumam ajudar muito a escola. Se eu fosse ao supermercado fazer a compra, talvez eu economizasse alguns reais, mas por outro lado eu perderia... Vai que eu precise de uma doação para fazer alguma festa para os professores, ou alunos... Eles estão prontos. Qualquer emergência que haja na escola, eu posso contar com eles. No início, naquela euforia, quando aquelas verbas saíram foi uma alforria. Eu queria fazer as compras aqui, ali, aqui, ali. Aí depois começaram a voltar as notas. As das Casas Bahia não estavam de acordo com o que o Estado queria. Aí fui eu lutar contra as Casas Bahia. Tive que ir para o Rio e para não sei onde. Comecei a ver que eu não poderia me deslumbrar. Querer poupar demais. Eu teria que escolher bons fornecedores, assim eu lucraria, eu só sairia lucrando para a escola. Meu primeiro processo de verbas geral foi super complicado. Eu saía comprando um tiquinho em cada lugar, mais barato e o Estado não entendeu isso. Queria até que eu devolvesse o dinheiro, porque eu comprei em uma firma cuja matriz era em Minas

Gerais e os mapas que vendiam eram bem mais baratos do que aqui, mas como ficava fora do Rio de Janeiro eu não podia ter comprado. Aí comecei a perceber que estava dando muita dor de cabeça e procurei conseguir fornecedores bons. Hoje tenho vários, que os professores adoram, e as merendeiras também gostam.

Virgínia optou por uma solução viável em meio às exigências burocráticas e as necessidades da escola. Desistiu de lutar contra a corrente. Quem ainda luta contra a corrente são os professores das escolas formadoras, uma vez que os alunos reproduzem situações vividas também nas escolas de ensino fundamental e esperam que os problemas que os perturbam sejam resolvidos ou, pelo menos, amenizados pelos outros: pais, professores, coordenadores. Se diretores e professores não exercem autonomia e auto-responsabilidade, os alunos lhes seguem o exemplo. Mães e avós solteiras que voltam aos bancos escolares para concluir o Curso Normal acabam levando os problemas particulares para dentro da sala de aula, contando com a compreensão do professor, como atesta Suely, que tem dificuldade para avaliar seus alunos. Como afirma Margarida, as regras sempre valem para os outros:

[...] aquilo que a gente vê lá [na escola fundamental] é uma réplica aqui. A nossa aluna de hoje, ela

sentada de pernas para cima, com os fundeiros aparecendo e pergunta: 'O que tem?' Ela não traz material, ela não sabe horário de prova, não sabe que é seu horário de aula, ela não sabe que tem que trazer material xerografado, ela não sabe que tinha que fazer tal atividade... Quer dizer, completamente sem hábito, sem atitude [de professora].

Não tem hábito nenhum! E ela acha que lá ela pode pôr o dedinho no nariz do professor [da escola fundamental] e a gente tenta tirar, tenta não, agente impõe que pelo menos, ela pense, mas não fale. Porque a postura profissional do professor já foi tomada, agora a dela está por vir, ela tem que escolher o que ela quer ser. Então ela quer um aluno de seis, sete anos, pronto e acabado. E que ela fale e ele obedeça. As regras têm que funcionar sempre para o aluno de alfa, para elas não.

Se para a direção das escolas as regras valem para alguns e não para todos, por que seria diferente com os alunos? Quando a Secretaria de Estado criou o estágio remunerado, na década de 1990, a direção do Instituto Clélia Nanci elaborou alguns critérios para selecionar os estudantes: que não fossem repetentes, tivessem cursado a escola desde o primeiro ano, nunca houvessem ficado em dependência e tivessem boas notas, sobretudo em Português. O que fizeram os alunos insatisfeitos, os

não escolhidos? Foram por conta própria à região metropolitana e conseguiram lá as vagas de estágio, independentemente do processo criado pela escola. A seleção caiu por terra. O processo fugiu do controle da escola formadora.

A interferência conflituosa de decisões administrativas sobre decisões pedagógicas afeta dramaticamente o cotidiano escolar. Um exemplo, dentre muitos que nossa pesquisa registrou, foi a decisão de Darcy Ribeiro de colocar alunos do pré-escolar freqüentando o mesmo espaço que os da Faculdade de Formação de Professores da UERJ/SG. “Ele esqueceu, como afirmou Fátima Cunha, que meninos de 4 anos não poderiam freqüentar o banheiro dos homens, o mesmo ocorrendo com as meninas”.

Nossa pesquisa demonstrou que, de um lado, quando o Estado está ausente, o privatismo e o assistencialismo em São Gonçalo tomam conta da escola, das atitudes das autoridades educativas muito imbuídas da ideologia cristã, seja na versão católica, seja na versão protestante. Quando o Estado está presente, atitudes do âmbito do privado e do familiar atravessam as instituições, resistindo às regras que a legislação impõe.

Antes de o sistema de educação ser criado, o que existia eram as escolas que funcionavam nas casas dos professores. As escolas recebiam números, mas eram conhecidas pelo nome do docen-

te: a escola da Dona Juracy; do professor Paschoal, etc. Uma das primeiras coisas que se altera com a construção dos prédios escolares é a sua nomeação. A criação das escolas de formação, e dentre elas os institutos de educação, considerados então centros de excelência formativa, não eliminou, sobretudo nas periferias urbanas, um modelo artesanal de formação docente, forjado nas escolas de fundo de quintal ou de varandas.

Nesses casos, a modernidade mesclou seus referenciais aos do tradicionalismo. O privatismo e o assistencialismo, como aspectos dessa tradição, num local que combina modernidade e miséria, foram movimentos nos quais, contraditoriamente, as mulheres fluminenses ganharam o seu espaço e, de alguma forma, participaram das regras do jogo do mercado de trabalho e dos círculos de prestígio e poder. Ainda hoje, as donas das escolas privadas gonçalenses defendem uma educação nos princípios do decoro, da tradição, da precedência da pessoa e da família, do poder pessoal. Criticam o clientelismo político, mas sabem usá-lo sempre e quando necessário. Para elas é mais importante que suas escolas pareçam modernas (pelo conjunto de atividades e abordagens com relação ao usuário) do que sejam modernas.

A cultura local impôs à modernidade gonçalense, sobretudo nas décadas de 1950, 1960, um

ritmo ditado em boa parte por certo catolicismo social, que ofereceu um modelo de participação na vida comunitária e referências comuns ao que significa educar-se, através de valores capazes não só de se transformarem em normas de comportamento, mas também de metamorfosear direito em favor (da bolsa de estudo), direito em caridade e assistência (uniformes, comida). Esses valores, no entanto, passaram a conviver com os valores de mercado, que enfatizam a competição e o conflito. A escola vira uma instituição maternalista, que procura, através dos seus projetos, corrigir os abusos do capitalismo. O investimento feito no social pelas professoras é menos cívico e mais místico. Há fortes indícios de que o significado que a doutrina católica teve nas décadas anteriores está sendo substituído pela mensagem evangélica das denominações protestantes mais conservadoras.

A narrativa das professoras mostra que existe uma resistência à modernidade que não se expressa em atitudes doutrinárias, partidárias ou em ações políticas e culturais organizadas, mas em práticas às vezes quase despercebidas do cotidiano das instituições de ensino. Vários desses detalhes foram capturados através das entrevistas que realizamos. As entrevistadas e biografadas, salvo raríssimas exceções, praticamente não defendem a democracia. Defendem o humanismo. Aliás, como mostrou Léa

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

da Cruz, o medo e a ausência de expressão das “línguas cortadas” dos professores gonçalenses do ensino fundamental com quem manteve contato, denunciam que o diálogo e o convencimento são substituídos pelas atitudes autoritárias, controladoras, punitivas dentro das escolas, tendo na figura do diretor um dos seus principais orquestradores e de certos procedimentos, como o currículo obrigatório, os métodos usados, o Comunicado Interno (CI) suas armas de intimidação, armas que inflam a política de silenciamento institucionalizada. A prática da tutela dentro das escolas é muito forte e solapa as iniciativas de genuína autonomia e de construção de uma consciência crítica e de auto-responsabilidade.

Dentro das instituições formadoras, as resoluções das dificuldades são sempre empurradas para os outros profissionais, as outras escolas do sistema, a Secretaria, as gerações futuras. Perde-se o presente e as possibilidades efetivas de intervenção no cotidiano, já que entendemos que ele não apresenta apenas o lado opressivo, a que se referia Michel de Certeau. Poucas, dentre as entrevistadas, revelaram habilidade para subverter as regras do jogo autoritário através do trabalho pedagógico e/ou de organização do grupo de professores e de alunos. Perde-se também o passado, justamente pela ausência das referências históricas do professor, que se vê

atropelado pelos órgãos administrativos, pela distância entre a organização do trabalho desejada e a efetiva. Como afirmamos em outro texto já publicado (NUNES, 2002), as circunstâncias nas quais os professores trabalham apresentam especificidades, mas é recorrente o parcelamento, a extensão da jornada de trabalho e a expropriação do controle sobre o ato educativo. Essas características limitam a liderança do professor à sala de aula. Ele acaba transferindo, como já afirmei, para outros a responsabilidade da luta pela organização da própria categoria profissional ou por reivindicações políticas e sociais mais amplas. As dificuldades do cotidiano ativam nesse profissional a desconfiança e ocasionam a perda do convívio como valor, justamente o convívio tão valorizado nas relações familiares e de vizinhança. Esse aspecto é subestimado nas análises históricas e sociológicas, mas esses mecanismos vividos, que distorcem a nossa compreensão da história, de quem nos tornamos e dos sentidos que atribuímos à nossa própria vida, são cruciais para a compreensão do ofício.

Ao nos debruçarmos sobre as iniciativas públicas de ensino, temos secundarizado ou ignorado que o modelo formativo artesanal de professores convive ainda, e fortemente, com o modelo de formação profissional. Esse convívio nos obriga a repensar a relação entre a casa e a escola, o privado e

o público, o laico e o religioso na educação brasileira. Na dinâmica formativa, o modelo artesanal tem prioridade nas áreas mais abandonadas pelos poderes públicos. Está a cargo de iniciativas particulares. Se considerarmos, hoje, o sistema de ensino em São Gonçalo, o modelo artesanal é forte no que diz respeito à Educação Infantil, mas já foi forte com relação ao Ensino Fundamental. Ainda existem, se bem que reorientadas para outro nível de ensino, inúmeras escolas de fundo de quintal aguardando uma oportunidade de se institucionalizarem como escolas privadas. Hoje esse modelo artesanal está de certa forma subordinado ao modelo profissional praticado nas escolas de formação em nível médio e superior, que aparece valorizado quando atende ou se propõe a atender às necessidades ditadas por uma prática docente anterior e/ou simultânea à escola de formação. Creemos que seja também tarefa da história da educação desvendar esse modo de educar a partir da experiência prática que persiste, e é reinventada e valorizada por parcela significativa de estudantes dos Cursos de Licenciatura, sobretudo de Pedagogia, desde as cidades periféricas aos grandes centros.

Existe uma herança que se construiu através da produção de representações de desqualificação, primeiro do modelo artesanal pelos educadores liberais a favor de um modelo profissional,

o que acarretou uma resistência constante e surda dos professores leigos e mesmo daqueles já formados nas redes públicas e privadas, sobretudo das cidades do interior e das cidades periféricas aos grandes centros. Enquanto os Institutos de Educação (criação de Lourenço Filho em São Paulo, consagrado pela sua atuação como diretor do Instituto de Educação do Rio de Janeiro na década de 1930) passaram a ser vistos como instituições de excelência, a marca da desqualificação, por comparação, atingiu as Escolas Normais Regionais e mesmo as instituições privadas de ensino na maior parte dos municípios brasileiros. Pela Lei 5.692/71, o magistério foi transformado numa das habilitações do ensino de segundo grau, o que contribuiu para descaracterizar as Escolas Normais e os Institutos de Educação enquanto instituições formadoras, ao mesmo tempo em que a formação do professor primário foi elevada ao nível superior nos cursos de Licenciatura Plena. E, por último, mas não menos importante, a criação dos Institutos Superiores de Educação concorre com as tarefas até então realizadas pelas Faculdades de Educação, instituição privilegiada de formação dentre as décadas de 1970 e 1990².

Estamos em 2008 e a formação desejável, que é a de nível superior,

ainda não está universalizada no país. Continuamos convivendo com uma formação mínima, em que os Cursos Normais de nível médio ainda têm um papel a cumprir e continuam sendo procurados nos municípios mais pobres por uma população que, em muitos casos, sem opção, não encontra vagas nas escolas públicas de formação geral de nível médio. A profissão docente não é mais tão desejada pelos jovens, sequer os mais pobres.

Todos ficamos espremidos entre dois discursos fortemente estereotipados: o que ainda idealiza o magistério e a figura do professor, enfatizando qualidades que remetem à ação de figuras bíblicas, como Jó e sua paciência na adversidade, ou figuras cinematográficas como o superman para superar os obstáculos profissionais e o que aponta a ruína do sistema de ensino, o fracasso do sistema escolar e da atuação docente (ESTEVE; FRANCO; VERA, 1995). Às vezes essas representações se conjugam fortemente.

Essa imagem deteriorada do professor foi construída por alguns fatores alheios à sua ação direta, como apontam Esteve, Franco e Vera (1995), como: a não-aplicação efetiva dos recursos da educação ao sistema educativo; a dificuldade da escola em acompanhar as mudanças tecnológicas e dos sistemas

de trabalho; a impossibilidade de a escola dar uma resposta efetiva, como vinha fazendo em anos anteriores, às expectativas de ascensão social; a falta de confiança da sociedade e, sobretudo, dos pais dos alunos no sistema educativo, já que os títulos escolares perderam seu valor simbólico; e a massificação do sistema de ensino, que levou à substituição dos anseios de qualidade pela improvisação e às respostas urgentes diante de inúmeras deficiências. Ou elogiamos as experiências-piloto e inovadoras quando existem, ou criticamos o sistema como um todo. Não existe esperança de que essas representações mudem?

Como afirmei em texto recente, alunos e docentes são tributários das representações e práticas que têm lugar nas escolas sobre o que é ensinar, aprender e trabalhar em conjuntos humanos formalizados e hierarquizados. Os obstáculos à mudança estão instalados não propriamente em algum agente, embora os diretores escolares ainda sejam peça fundamental dentro das escolas na rota que pretendemos impingir a essas instituições. Os obstáculos no cotidiano da escola estão nas representações dominantes e partilhadas por professores e alunos. São representações que cindem os saberes curriculares dos significativos, o espaço de trabalho e lazer, os direitos e as obrigações de estudantes, o emprego do

² Os Institutos Superiores de Educação não são exatamente novidades. Apareceram propostos como recomendação na Conferência Regional Latino-Americana sobre a educação primária gratuita obrigatória realizada pela UNESCO, em colaboração com a OEA e o governo do Peru, realizada em Lima no ano de 1956, dentro de uma concepção de desenvolvimento integrado da América Latina.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

tempo e as tarefas necessárias ao desempenho da função da escola (HUTMACHER, s.d).

Há esperança, se os professores tiverem no interior da escola oportunidade de forjar espaços/tempos para organizar a troca e o debate coletivo em torno de suas práticas; se as secretarias municipais e estaduais construírem um tempo/espaço para pensar o trabalho sobre o trabalho realizado nas escolas. O que é preciso romper? O modo de pensamento substantivamente prescritivo, que preside um rol de jornadas, semanas, seminários, projetos de capacitação e oficinas propostos como soluções para problemas da prática docente e que constituem resposta reativa aos problemas identificados, reproduzindo nesse nível as atitudes dos professores em suas instituições de ensino. Essas respostas passageiras esgotam-se na sua contingência e proporcionam a ilusão de se estar produzindo uma política, quando de fato revelam a total ausência dela.

A lei, o decreto, ou qualquer imposição externa, não muda a escola, o professor ou o aluno. O que muda é uma atuação simultânea em vários níveis, que assegure remuneração digna aos docentes, estrutura de apoio ao seu trabalho, recursos para melhorar as condições de trabalho e a qualidade cultural e pedagógica dos professores; uma gestão cotidiana respeitosa, dinâmica e consequente dentro das escolas formadoras.

Como mostram Esteve, Franco e Vera (1995), as escolas de formação inicial não estão preparando os professores para responderem às novas exigências que lhes são feitas, das quais a principal é a capacidade para administrar situações de conflito. Eles também não aprendem um requisito básico na sociedade de conhecimento, que é integrar em seu trabalho o potencial informativo de novas

fontes de informação. Discutir essas questões não é mais uma vez apelar para mudanças curriculares, embora elas possam ser necessárias devido às profundas mudanças e avanços dentro do campo científico. O fundamental é apostar no debate sério sobre o trabalho do professor como produtor de conhecimento em qualquer nível de ensino, como animador cultural e como mediador das relações pedagógicas dentro da sala de aula. Essa última ação vem sendo alterada profundamente nas últimas décadas e inverteu uma relação perversa na qual o docente era uma autoridade autoritária, por uma outra, não menos perversa, na qual o aluno se autoriza, num regime de impunidade, a agredir verbal, física e psicologicamente os docentes.

Várias pesquisas já comprovaram que a atuação de qualidade do professor é fortemente determinada pelo ritmo do estabelecimento de ensino no qual atua e cujas limitações não pode individualmente alterar. Sem a participação de todos não se opera a busca por novos modelos de organização e convivência, novos modelos ordenadores da instituição escolar. Se esses aspectos não forem levados em conta, o professor irá procurar sobreviver na profissão rompendo cada vez mais sua implicação pessoal com a docência. Esse, para mim, é o nó da questão que tanto distingue os antigos dos novos professores, como os

Já que falamos tanto nos obstáculos do cotidiano escolar à democracia, torna-se oportuno lembrar o que Anísio Teixeira entendia por educação democrática.

É a educação do homem comum, do homem das classes populares e que não se opõe a qualquer formação de caráter especializado, desde que se lhe dê a prioridade que merece.

professores em cada geração. E essa implicação só ocorre com a superação do isolamento através do processo de comunicação que é, simultaneamente, o caminho e a pedra no caminho que conduz à auto-realização no ensino e a um ensino de qualidade na escola. Toda inovação está ligada à presença de equipes de trabalho. É tão simples e resulta tão difícil concretizar essa indicação. Como advertem Esteve, Franco e Vera:

(...) nós professores necessitamos ajudar a nova geração a entender o mundo que a rodeia, compartilhar com eles nossa experiência, a aventura de descobrir a vida e a busca de sentido; aspirar a ser através ou apesar das matérias que ensinamos, mestres de humanidade capazes de devolver aos nossos alunos a imagem do homem, escrita em seus êxitos e em seus piores fracassos ao largo da história e da cultura humana (1995, p. 280-281).

O LEGADO DE ANÍSIO TEIXEIRA

Já que falamos tanto nos obstáculos do cotidiano escolar à democracia, torna-se oportuno

lembrar o que Anísio Teixeira entendia por educação democrática³. É a educação do homem comum, do homem das classes populares e que não se opõe a qualquer formação de caráter especializado, desde que se lhe dê a prioridade que merece. Ora, tornar prioritária essa educação (que hoje é representada pela escola básica de nível elementar e médio) exigia, segundo ele, a valorização da unidade escolar, com a participação da União, do Estado e do Município para seu funcionamento pleno; a valorização do professor, pelo fortalecimento da unidade escolar, pela valorização do seu salário e pela importância atribuída à sua formação em nível superior; o financiamento da educação pública através do conceito de custo-aluno/ano e da participação dos três níveis administrativos do poder público no funcionamento da unidade escolar; e, não menos importante, a integração da unidade escolar pública com a sociedade via uma gestão democrática da educação, realizada por órgãos colegiados em todos os níveis da Escola, do Município e do Estado.

Qual a importância de a legislação escolar garantir esses dispositivos citados? Sua importância residia (e reside) na garantia jurídica para se contrapor às tendências perversas enraizadas na política educacional e que dificultam a efetivação de um ensino básico público de

qualidade. Esse desejo de influir nas leis e políticas públicas precisa ser recuperado, apesar dos pesares, apesar dos receios que temos dos pacotes legislativos e do sentimento de descrédito das leis. Uma coisa é certa: tanto ontem, como hoje, é pouco provável que o Estado democratize o saber, se não existirem esforços significativos da sociedade civil para compeli-lo a essa ação. Se esses esforços não se esgotam na tentativa de influenciar a elaboração das leis e das políticas públicas, também não prescindem delas. Trata-se de uma luta árdua, que exige uma vigilância permanente em nosso cotidiano, para desmascarar, denunciar processos escancarados ou sutilmente manipuladores que se configuram como mecanismos antidemocráticos em regimes democráticos.

Outro ponto de herança da tradição pedagógica democratizante a frisar é a afirmação do papel transformador da educação, o que constitui um paradoxo, como salienta Hugo Lovisoló⁴. Afinal, se a educação não é livre para mudar a cultura e a sociedade, se é condicionada e reprodutora, como pode ser transformadora? A solução desse paradoxo é o estabelecimento de mediações que supõem a sociedade cindida. Essa cisão, na reflexão de Anísio, se expressa por vários referentes: o tradicional e o moderno; o novo e o velho; os privilegiados e os não-privilegia-

³ As reflexões que se seguem foram também apresentadas no texto de apresentação que escrevemos no relançamento do livro de Anísio Teixeira, *Educação é um Direito*, pela editora da UFRJ, em 1996, p. 7-20.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

dos. Como, dentro desse esquema explicativo binário, a origem da cisão está além da vontade dos atores sociais, caberia à educação impulsionar uma das faces dessa bipolaridade e assim alavancar a transformação social.

Ainda hoje, muitos de nós, dentro das escolas públicas, continuamos de forma atualizada a pensar dentro desse esquema que, aliás, não expressa a complexidade do fenômeno educativo nem das suas efetivas chances de subverter uma ordem caduca. Pensar dessa forma já não nos ajuda porque o fenômeno educativo não se esgota nos acontecimentos intrínsecos aos processos políticos e institucionais operados no nível estatal. Estes são apenas uma das dimensões dos fenômenos educativos.

Quando se toma essa dimensão como a dimensão por excelência, supõe-se que a mudança da educação se faz por um processo que focaliza predominantemente a ação governamental e o legislativo, acreditando que, se ela muda, as idéias pedagógicas e as práticas escolares também mudarão. Ou, ao contrário, se ela não muda, as demais instâncias não mudarão. Este tipo de procedimento aprisiona e subordina a vida institucional a determinações sociais e políticas muito gerais, criando a representação de uma totalização cujos elementos só podem mudar de uma vez e não sucessivamente. Mas na nossa prática não é assim.

Os ritmos do cotidiano não coincidem e até colidem com outros. O ritmo do cotidiano escolar não é o ritmo da política educacional. Esse cotidiano, através das idéias pedagógicas interiorizadas e das práticas escolares, nas quais as lutas entre representações sobre a escola, o trabalho e o ato pedagógicos estão sempre presentes, constitui, paralelamente à normatização, que ocorre no âmbito da política, uma tensão descontínua.

De fato, não existe uma correspondência necessária entre estes três níveis, ou seja, as políticas públicas, as idéias pedagógicas e as práticas escolares, e é com isso que se pode contar para recriar a visão e a produção da escola pública hoje, embora, às vezes, ambas estejam ligadas. As mudanças que ocorrem nesses níveis, com exceção do nível das políticas, são graduais e podem ter, e geralmente têm, um ritmo diferente daquele programado nesse nível. Esse olhar menos pretensioso e mais tático ajuda a captar não apenas a singularidade da escola pública, mas também uma especificidade diversa do educacional, que não submerge ao âmbito jurídico e/ou normativo, que é menos evidente, mas também determinante na produção da educação e da escola.

Pensar dessa outra forma nos responsabiliza mais. Também nos obriga enquanto educadores, professores e cidadãos a abrir a unidade

escolar para a participação efetiva dos seus agentes, dos seus usuários reais ou potenciais. Exige ainda que cada escola pública construa um projeto de trabalho e ensino menos subserviente aos interesses dominantes dentro do Estado. Não basta, no entanto, defender a participação. É preciso avaliar em que condições essa participação pode tornar-se realidade, e isto pressupõe a investigação tanto das potencialidades quanto dos obstáculos à participação, presentes tanto na unidade escolar, quanto na comunidade em que está instalada. Esta forma de encarar a questão se apóia não apenas numa análise política, sociológica ou cultural, mas, como tão bem sublinha Anísio Teixeira, se constrói numa tática de confiança na natureza humana, que se torna um critério orientador da ação de que nós, professores das escolas públicas, mais do que nunca, hoje, necessitamos. Afinal, um ponto importante da herança da tradição pedagógica democratizante é a afirmação da democracia como prática do governo da educação e da vida humana.

⁴ Cf. Hugo Lovisollo. *A tradição desafortunada*: Anísio Teixeira, velhos textos e ideais atuais. Rio de Janeiro: CPDOC, 1989. Ver especialmente p. 9.

Referências Bibliográficas

CRUZ, L.. *Línguas cortadas?* Medo e silenciamento no trabalho do professor. Niterói: EDUFF; Intertexto; São Paulo: Xamã, 2005.

DA MATTA, R. *A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

DE CERTEAU, M. et al. *A invenção do cotidiano: morar, cozinhar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

ESTEVE, J.M.; FRANCO, S. y VERA, J. *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos; México: Universidad Pedagógica Nacional. Secretaría de Educación Pública, 1995.

LOVISOLO, H. *A tradição desafortunada: Anísio Teixeira, velhos textos e ideais atuais*. Rio de Janeiro: CPDOC, 1989.

NARODOWSKI, M. *La utilización de periodizaciones macropolíticas em la historia de la educación*. Campinas, 1994, mimeo, 11 p.

NUNES, C. Apresentação. In: TEIXEIRA, A. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1996.

_____. *Ensino Normal: formação de professores*. Diretrizes Curriculares Nacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *Das políticas públicas à história da formação docente e às memórias dos professores do Estado do Rio de Janeiro*. Niterói, 2007, 343 páginas. Relatório de Pesquisa.