

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo. Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999 — (Encyclopaideia)

COTRIM, Gilberto. *História Global — Brasil e Geral* — volume único. 8. ed. — São Paulo: Saraiva, 2005

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

LIBERALISMO, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

Maria Leuça Teixeira Duarte (UFRN)

E-mail: marialeuca@hotmail.com

Emanuel Freitas da Silva

E-mail: emanuelfreitas@gmail.com

Introdução

Com esse ensaio buscaremos observar como o raciocínio economicista, no que concerne ao individualismo, à liberdade e a igualdade liberal termina abstraído o sujeito de seu contexto social, pensando abstratamente a educação e a escola. Mas buscando a sensibilidade no olhar para compreender que as estratégias de tipo liberal presentes na história política brasileira, desde sua ocupação até os dias atuais, caracterizam-se em profundas raízes autoritárias, onde sua “práxis” conviveu e convive com a hegemonia do conservadorismo e autoritarismo.

Utilizamo-nos, também, como Ciriza et all, (2006, p. 83-84) das sucessivas historizações e simbolizações, das tensões entre o cumprido e o não cumprido que determinam nossa ambígua relação com as heranças da modernidade, e que remetem à tensão insuportável entre a juridização e a impossibilidade de garantir, além da petição de princípio, a construção de uma ordem social que concilie igualdade e liberdade, que articule o pessoal e o político. No entanto, nesse formalismo jurídico que considera todos os indivíduos como se fossem

iguais, implica, por sua vez, uma série sumamente complexa de operações de delimitação, exclusão¹.

É neste sentido que para DUBET a liberdade e a igualdade, que podem estar freqüentemente em oposição, podem estar também em harmonia. *A igualdade engendra a obrigação de ser livre e de ser para si mesmo sua própria medida*. A obrigação de ser livre, de ser sujeito, de ser o autor de sua vida, que caracteriza o próprio projeto da modernidade, é indissociável da afirmação da igualdade de todos. O fato de tal ideal nunca ter sido plenamente realizado não impede, longe disso, que ele se imponha como a única norma da igualdade suscetível de produzir desigualdades, também elas aceitáveis. Mas a obrigação de ser livre como condição da igualdade coloca os indivíduos em uma série de situações subjetivas, de prova, que são as provas da igualdade ou, mais exatamente, as

¹ Desse ponto de vista, a igualdade é um valor e as desigualdades injustas, ainda por definir, aparecem como um escândalo. É claro que o cenário descrito por Tocqueville foi amplamente confirmado: as sociedades modernas são igualitárias, na medida em que estendem o direito à igualdade, sobretudo o direito à igualdade de oportunidades, aceitando, em termos normativos e políticos, as desigualdades, desde que não impeçam os indivíduos de concorrerem nas provas da igualdade de oportunidades. (DUBET, 2005, p. 12-13). Também John Rawls na teoria da Justiça defende que: “Uma das formas de justiça social consiste em garantir um mínimo de recursos e proteção aos mais fracos e desfavorecidos. Desse ponto de vista, um sistema justo garantiria limites mínimos abaixo dos quais ninguém deveria ficar: é o caso do salário mínimo, da assistência médica, dos benefícios elementares que protegem os mais fracos da exclusão total. Na verdade, essas garantias visam a limitar os efeitos dos sistemas meritocráticos cuja mecânica muitas vezes leva à manutenção ou mesmo acentuação das desigualdades. Essa concepção de justiça, principalmente a de Rawls, considera que a justiça de um sistema escolar pode ser medida pelo modo como trata os mais fracos e não somente pela criação de uma competição pura. Mais exatamente, ele considera que as desigualdades são aceitáveis, ou mesmo justas, quando não pioram as condições dos mais fracos. (DUBET, p. 546: O que é uma escola justa).

provas decorrentes do confronto entre o desejo de igualdade e as desigualdades reais. “Quanto mais a liberdade e a autonomia do sujeito se impõem, mais essa prova expõe a pessoa e pode ser vivida como destruidora”. (2005 p.11-34).

O autor, acima referendado ressalta que a igualdade ao exigir a auto-responsabilidade, termina privando, progressivamente, os indivíduos da consolação inerente às sociedades legitimamente não igualitárias e não democráticas. Dentro dessa concepção, os grandes sistemas de consolação, religiosos e políticos, que explicam e justificam as desigualdades, independentemente da ação dos indivíduos, já não conseguem explicar, de maneira eficaz, as desigualdades sociais e os fracassos dos indivíduos.

A igualdade cresceu porque a educação não é mais um bem raro, beneficiando a todos, mas ela se tornou um bem muito mais hierarquizado quando as barreiras foram substituídas pelos níveis diferenciados de acesso ao saber. Percebe-se que com a massificação escolar, o acesso aos estudos secundários e superiores aumentou consideravelmente. Mas, se olhamos mais de perto, tal democratização é bastante segregativa, pois os filhos das classes populares se encontram, quando muito, nos setores e formações menos valorizadas e menos úteis, enquanto os filhos das categorias superiores adquirem uma espécie de monopólio das carreiras elitistas e rentáveis. (P. Merle in DUBET, 2005, p. 17).

Sabe-se, portanto, que o movimento da história é produzido na luta entre concepções de mundo antagônicas e como expressão das contradições sociais existentes. Em nosso

caso, em específico, é também no âmbito da educação formal que se deve buscar condições de acesso de todos ao conhecimento. Nesse aspecto, não poderemos perder a noção do lugar onde estamos — contemporaneidade. Por isso julgo necessário, mesmo que brevemente, procurarmos abordar o percurso do pensamento liberal e como ele se reverbera no pensamento pedagógico do século XXI.

Os Reflexos do Liberalismo na Educação Brasileira

Algumas características anteriormente discutidas, só podem ser timidamente observadas no Brasil, a partir do século XX, período republicano da crise do poder da oligarquia cafeeira ou fase da efervescência da “revolução” burguesa (1920-1930). O crescimento quantitativo e qualitativo da burguesia trouxe o liberalismo para a escolarização que surgiu, segundo Nagle, pelas formas de padrão de pensamento a que ele designou de “entusiasmo pela educação”, e pelas formas de padrões de realização escolar por ele batizado de “otimismo pedagógico”: Esse se daria através da “crença de que, pela multiplicação das instituições escolares seria possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso do nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo”. (1974, p.9-100)

O pensamento de John Dewey da Escola Nova foi trazido para o Brasil por Anísio Teixeira que, desde o início da década de 30 até início de 60, (exceção do período do Estado Novo 1937-1946), trabalhou na perspectiva da educação es-

colar enquanto elemento de reconstrução social. Contudo, é importante ressaltar que ambos, são pensadores liberais, engajados na contínua batalha pela democracia, como forma de gerir os problemas oriundos da vida societária e concomitantemente individualista. Demonstraremos a seguir um trecho de Anísio Teixeira que dialoga com Dewey no que se refere ao papel social que deve ser atribuído a escola para que ela possa mudar a sociedade:

A escola, de início aparelho aristocrático para aperfeiçoar e ilustrar os que tinham dinheiro passou a ser aparelho de nivelamento político e econômico, destinado a preparar os homens para produzirem economicamente; e agora visa ambiciosamente, tornar-se aparelho de equalização de oportunidades econômicas e sociais de cada indivíduo. Sociedade nova e democrática brasileira, não a poderia considerar senão nesse novo aspecto. [...] Nesse sentido, a escola é a grande *reguladora* social, e seu programa inclui a correção da maior parte das iniquidades da atual ordem social e o preparo de uma nova ordem mais estável e mais justa². (p. 352-353)

Dessa forma, podemos claramente observar a materialização do pensamento acima referendado através das metas do Estado brasileiro, estabelecidas para educação no desenvolvimento “cujo objetivo é a construção de uma sociedade aberta no país, definida como sendo aquela onde inexistam

² Anísio Teixeira. Educação para Democracia. RJ: Olympio, 1936. Essa afirmação pode ser confirmada em trabalhos posteriores. Ver: Educação é um direito, SP: Ed. Nacional, 1968

barreiras objetivas que impeçam qualquer indivíduo de realizar suas potencialidades pessoais” (CUNHA, 1983, p. 51). Define-se, também, pela institucionalização de um caminho adequado para a realização dessas potencialidades, que é a educação escolar

Cunha avalia que o argumento, exposto acima, no Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974) é falso, e talvez por causa disso, desempenha um importante papel justamente “na legitimação da ordem econômica que produz as injustiças criticadas” É certo que razões de ordem intelectual impedirão que muitos alcancem o topo, ainda que franqueada a todos a escada. Descarta-se o principal (base do sistema econômico capitalista que induz e legítima a desigualdade), e coloca-se no indivíduo, através das dificuldades intelectivas, a culpa por não “se chegar ao topo” Essa visão parte do pressuposto de que a educação possibilita a todos os alunos as mesmas oportunidades, ela termina corroborando com a idéia que a desigualdade é eticamente justa, por ser uma opção individual. Ainda mais, faz crer que o sucesso ou o fracasso escolar é produto único das “razões de ordem intelectivas”, ou seja, dissimulam tanto os seus próprios mecanismos de discriminação quanto os da própria ordem econômica.

Cunha finaliza essa discussão ao colocar que o exame do papel atribuído a educação para a construção de uma sociedade aberta, pela doutrina liberal, pela pedagogia da escola nova e pelo plano do Estado enseja críticas e toma por base um pequeno trecho da transcrição do plano de Metas do Estado brasileiro que diz que: *O ideal será que cada um chegue*

ao grau mais elevado compatível com suas aptidões. O autor enfatiza, primeiramente que:

A escada, isto é, as oportunidades de escolarização, não são franqueadas a todos. O atendimento do sistema educacional é extremamente desigual, entre as diversas regiões do país e, em cada uma, entre as classes sociais. *Segundo*, mesmo onde há maior atendimento, verifica-se uma grande desigualdade na qualidade da educação. *Terceiro*, as aptidões das pessoas não são características inatas³, ao contrário são produtos da sua primeira educação associada às condições materiais de vida no que se refere à alimentação e ao desenvolvimento de certas destrezas que cada classe social tem como resultado da vida que leva. E por último, dizer que são “razões de ordem intelectual” que barram o progresso escolar de alguns é dissimular a realidade. [...] O que se nota é que esses discursos lamentam as conseqüências dessa ordem econômica, deixando intocados, entretanto, os mecanismos que as produzem. Paralelamente, imaginam uma educação que venha a subverter essa “origem iníqua”, esquecendo ou deixando de dizer que essa mesma educação, também pelos seus próprios mecanismos cotidianos, discrimina amplos setores sociais. (1983, p55-57)

Verifica-se que todo o esforço despendido por esses autores liberais, em direção ao atendimento do problema das desigualdades de condições dignas de vida, revelou-se ine-

³ Essa idéia já havia sido negada por um grande mentor do liberalismo: John Locke. Como podemos verificar em discussões anteriores, antes dele, pensava-se que a barreira suprema ao progresso intelectual e moral estava no fato de que as idéias são inatas.

ficiente, ao prescindir dos reais determinantes sociais, das relações de trabalho, isto é, da forma pela qual a sociedade produz a riqueza. Assim como no liberalismo a educação também tem grande importância para o projeto neoliberal, pois continua legitimando a desigualdade (base do sistema econômico capitalista).

Na proposta educativa referendada pela lógica neoliberal (onde as práticas sociais estão alicerçadas numa relação meramente econômica), a concepção de sociedade e de cidadania que vem à tona é aquela que prima pela ética espiritualista, pelo individualismo, pela exclusão e pela competitividade. O maior problema é que esse discurso acirra, cada vez mais, a disputa e a competição, o que contribui para o reforço da ideologia excludente pregada por esse modelo econômico.

A crença fundamental do economicismo é a percepção da sociedade como sendo composta por um conjunto de *homo economicus*, ou seja, agentes racionais que calculam suas chances relativas na luta social por recursos escassos, com as mesmas disposições de comportamento do indivíduo da classe média. Por conta disso, o miserável e sua miséria são sempre percebidos como contingente e fortuito. [...] É esse mesmo raciocínio economicista, que abstrai sistematicamente os indivíduos de seu contexto social, que também transforma a escola, pensada abstratamente e fora de seu contexto, em remédio para todos os males de nossa desigualdade. Na realidade, a escola, pensada isoladamente e em abstrato, vai apenas legitimar, com o “carimbo do Estado” e anuência de toda sociedade, todo o processo social opaco de produção de indivíduos,

“nascidos para o sucesso” de um lado e dos indivíduos “nascido para o fracasso” de um lado. (SOUZA, 2009, p. 17-18)

Dentro dessa linha de raciocínio Souza argumenta que na verdade tudo na realidade social contemporânea brasileira é feito para que se esconda o principal, “a produção de indivíduos diferencialmente aparelhados para a competição social desde seu nascimento”:

Afinal, a produção de indivíduos “racionais” e “calculadores”, os tais que são pressupostos em toda análise economicista da realidade não é um dado “natural”, “caído do céu”, como pensa o economicista da realidade. [...]. A legitimação do mundo moderno como mundo “justo” está fundamentada na “meritocracia”, ou seja, a crença de que superamos as barreiras de sangue e nascimento das sociedades pré-modernas e que hoje só se leva em conta o “desempenho diferencial” dos indivíduos. (SOUZA (2009 p.22)

Este tipo de visão contribui para o conhecimento sistemático do grande drama histórico da sociedade brasileira, que desde o início de seu processo de modernização, produz e re-produz uma sociedade que “naturaliza a desigualdade e aceita produzir “gente” de um lado e “subgente” de outro.

Observa-se, por fim, que desde a modernização de 30, que representou a intensificação e implementação definitiva do capitalismo industrial no Brasil, esse quadro mudou pouco, visto que, apesar dos discursos e metas oficiais do Estado Brasileiro advogar a favor do direito de todos à educa-

ção pública e de qualidade, não foi nesse sentido que foram direcionadas as ações do Estado durante todo esse período histórico.

As reformas acabaram por acentuar a dualidade do ensino, visto que, na prática, não ofereciam as condições objetivas que garantissem a realização dos progressos legais em favor da universalização da educação. Isso ocorreu porque, na realidade, todas as medidas estatais tiveram por alvo principal as classes médias, que foram os setores que reivindicaram a ampliação do ensino. [...] Algumas frações da classe baixa foram beneficiadas com a expansão do ensino primário e com a criação do sistema “paralelo” de ensino profissional (FREITAS, Lorena in Souza 2009, p. 298)

Freitas afirma que aqueles que não possuíam os requisitos de sujeito “digno” quando, porventura, tinham acesso às instituições escolares que não foram criados para eles, e portanto, não podiam se adequar a sua exigência, pois sua socialização não os equipara com as disposições exigidas.

Esse panorama terminou descartando negros, índios, mulheres, gays, privados de liberdade, ciganos, dentre outros, que passaram a compor um supra numérico de indivíduos fadados ao esquecimento e inutilidade: A instituição escolar, uma vez que não consegue problematizar as condições sociais de produção dessa classe de “indignos”, ao se deparar com aqueles que não possuem essas disposições que garantem a “dignidade” dos indivíduos, age operacionalmente, no dia-a-dia, de forma completamente destoante daquela que propõe oficialmente” (FREITAS, Lorena in Souza 2009, p. 299).

Percebe-se, nesse aspecto, que a oferta escolar está longe de ser homogênea, mesmo num sistema democrático, reconhecido como homogêneo: a oferta é de melhor qualidade quando destinada aos mais favorecidos, e isso apesar dos esforços de discriminação positiva⁴. Essa discussão, das discriminações positivas foi elaborada para aqueles que foram vítimas de opressões seculares, surgiu a propósito das reivindicações das mulheres e dos setores mais explorados dos trabalhadores. A discriminação positiva na educação nada mais é do que as políticas afirmativas que visam corrigir as adversidades sofridas por diversos grupos sociais historicamente relegados: negros, negras, indígenas, mulheres, afro-brasileiros, privados de liberdade, dentre outros.

O caminho percorrido até o momento, em direção à educação anti-racista e para a diversidade, resulta do debate ocorrido nas últimas décadas em torno da inclusão, do direito de todos à educação e do respeito ao pluralismo cultural em que vivemos no Brasil e no mundo. Também decorre das políticas de ações afirmativas desenvolvidas principalmente a partir do século XX, por demanda constante do Movimento Negro, dos compromissos assumidos em conferências inter-

⁴ Discriminar positivamente é diferenciar de forma privilegiada determinado segmento ou setor da sociedade a fim de amenizar ou reparar distorções e desigualdades. Alguns exemplos de discriminação positiva na sociedade brasileira; reserva de vagas para portadores de necessidades especiais em concursos públicos e nas empresas privadas; Reserva de vagas para mulheres nos partidos políticos; Reserva de vagas para idosos nos estabelecimentos públicos e privados, como também existe discriminação positiva nas cotas para negros e para pessoas oriundas de escolas públicas por ocasião do ingresso na universidade. Postado por CENPAH.blogspot.com/2010/09/discriminação-positiva-o-caminho para-o.html.

nacionais por parte do Estado brasileiro, dentre outras instâncias. MONTEIRO (2006, p. 125-126).

No momento atual, observa-se que o governo Lula abriu possibilidades de balizar e redimensionar o tratamento da diversidade étnico-cultural, entretanto, mesmo do ponto de vista da implementação das políticas afirmativas no campo educacional, observa-se que “o respeito à diferença é tratado apenas, quando muito, como figura retórica enquanto que a própria modernidade política nos havia bem acostumado em tratar igualmente o que é diferente”.

Para refletir sobre a diversidade necessária se faz ampliarmos nosso olhar para um direcionamento crítico e político que consiga enxergar os múltiplos recortes dentro de nossa diversidade cultural composta por travestis, profissionais do sexo, índios, quilombolas, trabalhadores de circo, privados de liberdades. Nesse aspecto, GOMES (2003) afirma a importância de nos colocarmos frente a frente com a luta desses, e outros grupos, em prol do respeito à diferença. Coloca-nos, também, diante do desafio de implementar políticas públicas em que a história e a diferença, de cada grupo social e cultural, sejam respeitadas, dentro das suas especificidades, sem perder o rumo do diálogo, da troca de experiências e da garantia dos direitos sociais. A luta pelo direito e pelo reconhecimento das diferenças não pode se dá de forma separada e isolada e nem resultar em práticas políticas, culturais e pedagógicas solitárias e excludentes.

Como podemos perceber a exclusão social, através de preconceitos, que ocorre nas escolas públicas, é um proble-

ma que precisa ser enfrentado pelos seus sujeitos (professores, diretores, alunos, coordenadores, funcionários e pais). É na escola pública que, cotidianamente, os educadores mobilizam sua prática. Se essa mediação tem sido geradora de fracasso, é importante refletirmos sobre os condicionantes desse processo.

Uma escola com qualidade social se configura num espaço de acolhimento à diversidade cultural e social que respeita as diferenças e é permeada pela inclusão e pela democracia. A qualidade social da educação se viabiliza quando o aluno tem acesso à escola, lá permanece e aprende. Para isso, são necessárias, além de outros fatores, políticas públicas comprometidas com esse direito.

Referências

BORÓN, Atilio A. *Estado, capitalismo e democracia na América Latina*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____, Atilio. *La crisis norteamericana y la racionalidad neoconservadora*. Estados Unidos; Perspectiva Latinoamericana: Cuadernos Semestrales, México, n. 9, p. 31-59. 1981.

CONNELL, Robert W. *Schools and social justice*. Montréal: Our Schools/Our Selves Education Foundation, 1993.

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. São Paulo: Francisco Alves, 1983.

DELORS, Jacques ET AL. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1999. 3.ed.

FRANÇOIS, DUBET. *Educação como exercício de diversidade*. In: As desigualdades Múltiplas — Brasília : UNESCO, MEC, ANPED, 2005. 476 p. — (Coleção educação para todos; 6).

GIRON, Graziela Rosseto. *Políticas públicas, Educação e Neoliberalismo? O que isso tem a ver com cidadania* Revista de Educação PUC-Campinas, n. 24, p. 17-26, junho 2008

GOMES, Nilma Lino. “Diversidade cultura, currículo e questão racial. Desafios para a prática pedagógica”. In: ABRA-MOWICZ, Anete, BARBOSA, Maria de Assunção e SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs). *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê, 2006, p.21-40.

_____, Nilma Lino. Educação e Diversidade Étnocultural. In: RAMOS; ADÃO; BARROS (Coordenadores). *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e tecnologia, 2003. P. 67-76.

_____, Nilma Lino. *Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo, conhecimento. Educação e Realidade*, v. 26, nº 1, p. 13-32. 2001.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para avaliação da década da Educação para Todos*. In: I SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: Implementação de compromissos de Jontiem no Brasil. 1999, Brasília. *Anais...* Brasília: MEC: INEP, 1999.

LASKI, Harold J. *O liberalismo europeu*. SP: Mestre Jou, 1973.

LOPEZ, Selva. *Fundamentos teóricos do neoliberalismo*. Montevideo. Não publicado, 1988.

LOURENÇO, Filho M. B. *Introdução do Estudo da Escola: bases sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*, SP: Melhoramentos, 1978.

Ministério da Educação. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. In: MONTEIRO, Rosana Batista (coordenação). *Licenciaturas*. Brasília: SECAD, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. *Educação Escolar e Culturas(s): construindo caminhos*. In: *As desigualdades Múltiplas* — Brasília : UNESCO, MEC, ANPED, 2005. 476 p. — (Coleção educação para todos; 6).

Munanga, K, (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de educação Fundamental, 1999.

NAGLE, Jorege. *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo, EPU-EDUSP, 1974.

PEIXOTO, Antônio Carlos, GUIMARÃES, Ana Maria Paschoal(Org.) . *O liberalismo no Brasil Imperial: origens, conceitos e prática*. Rio de Janeiro: Revan.2001.

ORSO, Paulino José. Neoliberalismo: Equívocos e Conseqüências. In. LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). *Liberalismo e Educação em Debate*. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007

ROSA, Maria da Glória de. *A história da educação através de textos*. São Paulo: Culrix, 1971.

RAWLS, John. *Uma Teoria da Justiça*: São Paulo: Martins Fontes, 2008

_____, John. *O Liberalismo Político*. São Paulo:ABDR: 2000.

SHIROMA, Eneida O; MORAES, Célia M; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP7A, 2004.

SILVERIO, Valter Roberto. “Ações Afirmativas e Diversidade Étnico-Racial”. In: *Ações Afirmativas e o combate ao Racismo nas Américas*, Brasília: MEC.

SOUSA, Santos Boaventura. *Reconhecer para libertar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003.

SOUZA, Jessé *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009

TOCQUEVILLE, Alexis de. *A Democracia na América*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VÁRNAGY, Tomás in Boron, Atilio A.. Filosofia política moderna. De Hobbes a Marx. En publicacion: *Filosofia política moderna*. De Hobbes a Marx Boron, Atilio A. CLACSO, Consejo Latino americano de Ciencias Sociales; DCP-FFLCH, Departamento de Ciencias Politicas, Faculdade de Filosofia Letras e Ciencias Humanas, USP, Universidade de São Paulo. 2006.

MODERNIZAÇÃO E EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS PRIMÁRIAS E A ESCOLA NORMAL CEARENSE (1930-1950)

Ana Michele da Silva Lima

Graduada em História (UECE). Mestranda em Educação Brasileira vinculada a Linha História e Memória (bolsista PROPAG — UFC).
Email: anamichelesl@gmail.com

Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo

Docente Tutora e Orientadora do Instituto UFC/Virtual. Doutoranda em Educação Brasileira na Linha de Pesquisa História e Memória, Bolsista PROPAG. Mestre em Filosofia; Especialista em Gestão Escolar e Educação a Distância. Graduada em Filosofia Licenciatura e Pedagogia.
Email: helenamarinho@virtual.ufc.br

Introdução

No ano de 1837, a gestão do Presidente da Província, José Martiniano de Alencar, já tinha uma visão futurista para a implementação da Escola Normal cearense e, por conseguinte, melhorar a qualidade da educação pela formação docente para as séries iniciais. Como informa Castelo (1970, p. 193), pela Lei nº 91, de 5 de outubro, no art. 1º, “Fica criada, temporariamente, uma Escola Normal de primeiras letras na Capital da Província”.

Assim as tentativas de organização do ensino em si, e no caso do primário, são advindas bem anteriormente à década de 30 do século XX, que é a datação inicial deste estudo, porém sabe-se que muito do que se propôs e se tem registrado em documentos oficiais, anteriormente a esse período, ficaram apenas no papel.