



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

JUAN PABLO GERTER URRUTIA

**CULTURAS ESCOLARES NO BRASIL E NO CHILE. UM ESTUDO
COMPARADO ENTRE A ESCOLA ESTADUAL “CULTO À
CIÊNCIA” DE CAMPINAS, BRASIL, E O LICEO “RECTOR
ARMANDO ROBLES RIVERA” DE VALDIVIA, CHILE, A PARTIR DA
IMPLANTAÇÃO DAS REFORMAS DE ENSINO EM TEMPO
INTEGRAL**

CAMPINAS
2020

JUAN PABLO GERTER URRUTIA

**CULTURAS ESCOLARES NO BRASIL E NO CHILE. UM ESTUDO
COMPARADO ENTRE A ESCOLA ESTADUAL “CULTO À
CIÊNCIA” DE CAMPINAS, BRASIL, E O LICEO “RECTOR
ARMANDO ROBLES RIVERA” DE VALDIVIA, CHILE, A PARTIR DA
IMPLANTAÇÃO DAS REFORMAS DE ENSINO EM TEMPO
INTEGRAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas
como parte dos requisitos exigidos para
a obtenção do título de Mestre em
Educação, na área de concentração de
Educação.

Orientadora: Prof. Dra. María Cristina Menezes

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DE DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELO ALUNO JUAN PABLO GERTER URRUTIA, E ORIENTADA
PELA PROF. DRA. MARIA CRISTINA MENEZES

CAMPINAS
2020

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

G328c Gerter Urrutia, Juan Pablo, 1988-
Culturas Escolares no Brasil e no Chile. Um estudo comparado entre a Escola Estadual Culto à Ciência de Campinas, Brasil, e o Liceo Rector Armando Robles Rivera de Valdivia, Chile, a partir da implantação das reformas de ensino em tempo integral / Juan Pablo Gerter Urrutia. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Maria Cristina Menezes.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação comparada. I. Menezes, Maria Cristina, 1958-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: School cultures in Brazil and Chile. A study compared between The State School Cult to Science from Campinas, Brazil, and The Liceo Rector Armando Robles Rivera de Valdivia, Chile, from the implementation of full-time teaching reforms

Palavras-chave em inglês:

Comparative education

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Maria Cristina Menezes [Orientador]

Newton Antonio Paciulli Bryan

Carmen Sylvia Vidigal Moraes

Data de defesa: 19-02-2020

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-7882-9108>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/872164110027788>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**CULTURAS ESCOLARES NO BRASIL E NO CHILE. UM ESTUDO
COMPARADO ENTRE A ESCOLA ESTADUAL “CULTO À
CIÊNCIA” DE CAMPINAS, BRASIL, E O LICEO “RECTOR
ARMANDO ROBLES RIVERA” DE VALDIVIA, CHILE, A PARTIR DA
IMPLANTAÇÃO DAS REFORMAS DE ENSINO EM TEMPO
INTEGRAL**

Autor: Juan Pablo Gerter Urrutia

COMISSÃO JULGADORA:

Profª Drª Maria Cristina Menezes
Profª Drª Carmen Sylvia Vidigal Moraes
Prof. Dr. Newton Paciulli Bryan

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2020

DEDICATÓRIA

A mis hijos Benjamin y Martín. Mi inspiración y motor para ir un poco más allá. A mi esposa Paula, que nunca dudó y dejó de apoyarme. Gracias por tu amor, cariño y paciencia. A mis padres y hermano, Andrea, Daniel y Daniel Andrés, gestores del camino que he recorrido hasta ahora. A todos ellos va este trabajo.

AGRADECIMENTOS

Primero, quisiera agradecer a Paula, mi esposa, y a mis padres, quienes me ayudaron con su contención emocional y apoyo económico en el desarrollo de este trabajo. Sin ellos nada de esto podría haber sido realizado. También, a mi orientadora, Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Menezes, por abrirme los caminos e inquietudes intelectuales a un mundo lleno de discusiones de presente como es el de la Historia de la Educación. A la banca, Prof^a Dr^a Carmen Sylvia Vidigal Moraes y Prof. Dr. Newton Paciulli Bryan, por sus enriquecedoras observaciones, correcciones y comentarios. A la Escola Estadual Culto à Ciência, por permitirme conocer su historia y comunidad, y desde ella, una pequeña parte de este maravilloso y cautivante país que es Brasil. Al Liceo Armando Robles Rivera, en particular a su director, Francisco Guajardo, quien me abrió las puertas del Liceo para poder investigar su historia, y hoy, tenerme embarcado en un proyecto que busca desde sus aulas, recuperar el sentido histórico de esta emblemática institución pública del sur de Chile; a partir de su recuperación patrimonial, y de la mano del Archivo Histórico Escolar que hemos estado construyendo.

RESUMO

Este trabalho buscou, a partir de uma perspectiva comparada sócio histórica (Nóvoa, 2011), compreender a implementação do Programa de Ensino Integral e da Jornada Escolar Completa, entre o ano de 2014 a 2018, em duas escolas de Ensino Médio, públicas e de tradição centenária uma no Brasil e outra no Chile: A Escola Estadual Culto à Ciência (1874), da cidade de Campinas no Estado de São Paulo, Brasil; e o Liceo Armando Robles Rivera (1845), da cidade de Valdivia na Região dos Rios, Chile. O objetivo foi analisar como as culturas escolares (Viñao, 2006) de cada escola se apropriaram dessas políticas públicas, e identificar as ressignificações construídas pelos estabelecimentos educativos estudados, para assim distinguir se as reformas cumpriram com os objetivos propostos. Por outro lado, a comparação investiga esses fenômenos educativos como processos particulares e situados em seu tempo e espaço. A perspectiva, para abordar essas apropriações, é a da micro-história (Ginzburg, 1987), revisando a constituição das culturas escolares, e a relação que existe entre elas e os sistemas educativos a partir de um olhar diacrônico. Nesta investigação se revisaram fontes primárias e secundárias de cada instituição para representar as culturas escolares estudadas e, também, para identificar as apropriações e ressignificações de cada reforma. Das conclusões pode-se arrolar: a) que aquelas políticas públicas não puderam cumprir seus objetivos pelo desconhecimento das culturas escolares tanto no Brasil como no Chile; b) que cada apropriação é diferente; c) que não se dialoga com as comunidades educativas, e as reformas não são pensadas em seus *lugares* (De Certeau, 1982) de procedência, às comunidades não farão sentido a criação de produtos não derivados delas.

Palavras chaves: Culturas Escolares, Micro-história, História da Educação Comparada, Reformas do Ensino Integral, História da Educação.

ABSTRACT

This work sought to compare from a socio-historical perspective (NÓVOA, 2001), to understand implementation of the “Programa de Ensino Integral” and the “Jornada Escolar Completa”, between 2014 and 2018 in two public and centennial high schools in Brazil and Chile: the Escola Estadual “Culto à Ciência” (1874) of the city of Campinas in the State of Sao Paulo, Brazil; and the “Liceo Armando Robles River” a High School (1845) from the city of Valdivia in Los Ríos Region, Chile. The objective is to analyze how the school cultures of each school appropriated these public policies, and identify the resignifications built by the educational establishments studied, in order to distinguish whether the reforms met the proposed objectives. On the other hand, the comparison investigates these educational phenomena as particular processes and located in their own time and space. The perspective to address these appropriations is from microhistory (GINZBURG, 1987), reviewing the constitution of school cultures, and the relationship between them and educational systems from a diachronic perspective. In the investigation, primary and secondary sources of each institution were reviewed to represent the studied school cultures, and also, to identify the appropriations and resignifications of each reform. Within the conclusions; a) we can observe that these public policies could not meet their objectives due to the lack of knowledge of school cultures in Brazil and Chile; b) that each appropriation is different, and that, on the other hand, c) if there is no dialogue with the educational communities, and the reforms are not considered in their places of origin (DE CERTEAU, 1982), the communities are not going to make sense by creating different products derived from them.

Keywords: School Cultures, Microhistory, History of Compared Education, Integral Education Reform, History of Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
As reformas a partir de uma perspectiva histórica.....	17
Interlocutores da pesquisa.....	21
Motivações e critérios de comparação.....	28
Caminho da pesquisa.....	30
Capítulos.....	31
 CAPÍTULO I. Educação Comparada e Culturas escolares: os sistemas educativos nacionais e suas reformas.....	32
1. 1. O enfoque sócio histórico.....	36
1. 2. Culturas Escolares.....	55
1. 3. Culturas Escolares e Reformas.....	66
1. 4. Sistemas Educativos, Culturas Escolares e Reformas: Antonio Viñao e uma proposta para abordar uma relação de conflito.....	71
 CAPÍTULO II. Análise e descrição histórico-cultural dos universos que envolvem as escolas.....	83
2. 1. Localização no tempo e no espaço: genealogias.....	84
2. 1. 1. De Instituto Literário a Liceo Armando Robles Rivera: 175 anos de construção de sentido republicano.....	86
2. 1. 2. A Escola Estadual Culto à Ciência: um projeto republicano de Campinas para o Brasil.....	128

2. 2. O prescrito: a lei e sua aplicação.....	146
2. 2. 1. O Programa de Ensino Integral na EE Culto à Ciência.....	147
2. 2. 2. A Jornada Escolar Completa no Liceo Armando Robles Rivera.....	169
 CAPÍTULO III. Comparar e anotar trajetórias: duas histórias, duas culturas.....	195
 CONCLUSÕES.....	201
 BIBLIOGRAFIA.....	205

INTRODUÇÃO

Este trabalho buscou, sob a ótica de estudos em educação comparada (NÓVOA, 2001; SCHRIEWER, 2013) compreender o desenvolvimento das culturas escolares (VIÑAO, 2006) de dois estabelecimentos educacionais: o Colégio Culto à Ciência de Campinas, Brasil, e o Liceo Rector Armando Robles de Valdivia, Chile, a partir da implementação do ensino integral. O período escolhido - entre 2014 a 2018-, se situa no contexto de reformas neoliberais, iniciadas durante os anos 1980 e que foram aprofundadas nos anos de 1990, com a prescrição normativa e criação de dispositivos de difusão e controle em ambos os países em um cenário global.

A intenção foi reconhecer como aquela normativa foi apropriada (CHARTIER, 1990) por essas instituições e de que forma foi ressignificada. Que representações (CHARTIER, 1990), foram construídas através delas em função dos processos políticos, econômicos, culturais e sociais que se desenvolveram nesse período. O estudo, nesse sentido, buscou abordar esse tema a partir da prescrição, ou seja, das normativas nacional, local e interna das escolas, e dos documentos criados no interior dos estabelecimentos educacionais, o que ordena e define as margens de ação de cada estabelecimento e seus integrantes. Dessa forma, verificar se a norma e a documentação, que prescreve a vivência, tem relação com o desenvolvimento genealógico¹ da escola, ou seja, como se desenvolvem as dinâmicas de aprendizagem, e a convivência após a implantação das normas. Para, finalmente, revisar se as reformas, e a concepção que tem sobre os processos educativos, fizeram uma leitura adequada da constituição socio-histórica (NÓVOA, 2001) das comunidades escolares.

Essa colocação última de Nóvoa remete aos estudos de Viñao (2000) sobre as culturas escolares. O conceito de *culturas escolares* foi considerado como via

¹ A abordagem usada na investigação tem sua sustentação na definição de genealogia do Michel Foucault. Ver em: BARRAGÁN, A. Genealogía e Historia en Michel Foucault. Sincronía, núm. 62, julio-diciembre, 2012, pp. 1-5, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México.

importante para a compreensão do efeito das reformas educacionais no âmbito das instituições de ensino. Trazido em 1995 por Dominique Julia, seu uso varia dependendo do enfoque. Assim, alguns falam de *cultura escolar*, *gramática da escola*, ou *culturas escolares*. O historiador Antonio Viñao, uma das referências mais importantes nesse trabalho, aborda tal discussão no âmbito das ‘culturas escolares’, as que,

[...] estarían constituidas [...] por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas -formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos-sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones [...] y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas. (VIÑAO, 2001, p. 31).

Essa proposta encerra a ideia de que todos os processos educativos são históricos. O interessante, portanto, é notar que o olhar de processo, lento, quase arrastado das instituições escolares, é uma dimensão que tem sido deixada de lado, porque bate de frente com o desenfreamento com que hoje se discute a educação. Entre as razões do esquecimento da escola como sujeito histórico, deliberado ou não, está que os projetos que hoje disputam a hegemonia do relato na educação como é a mundialização, indicam que:

[...] a escala mundial [...] se ha hablado, y con razón, de la existencia de procesos y tendencias de alcance mundial, [...] reforzados por el número creciente de organizaciones internacionales [...] que, como expresión de una serie de tendencias y rasgos estandarizados, existe desde el mismo inicio de los sistemas educativos nacionales (VIÑAO, 2002, p. 4).

Portanto, as conclusões sugerem que em função das [...] DIVERGENCIAS ENTRE LAS PROPUESTAS O PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS Y DE LAS REFORMAS, Y SU APLICACIÓN REAL [...] (VIÑAO, 2002, p.67) o debate deriva num diálogo de surdos. Desta forma, os estudos feitos conseguiram estabelecer uma relação causal do problema, como mostra Viñao, mas não são suficientes. Isto por que

[no] muestran [...] la interacción de las sucesivas reformas entre sí, o entre ellas y los actores o instituciones del sistema educativo, así como el papel en los procesos de adaptación, ritualización y cambios en las reformas. No dicen nada, o muy poco, en definitiva, sobre las continuidades a mediano y largo plazo o sobre la específica combinación de cambios y continuidades que se producen en dichas instituciones. (VIÑAO, 2002, p.68).

Parece então, que estamos frente a uma série de problemas que só tocam a superfície, no que se refere à relação entre as culturas escolares e as reformas. É a espuma das ondas, como diria Fernand Braudel. É como para história, os feitos, as anedotas, os ritos que raspam a superfície do fenômeno. Com o tempo, - que nesse caso para os sistemas educativos nacionais são apenas de duzentos anos de existência-, é o caminho, olhar assim, do vir a ser mais profundo.

Essa perspectiva, explica Antonio Viñao, coincide com as características do conceito culturas escolares, e a relação de conflito que existe entre elas e as reformas que ele explica dessa forma:

El carácter fundamentalmente histórico de la cultura escolar y a-histórico de unas reformas que ignoran su existencia, explicaría la superficialidad de las reformas educativas; el que éstas, en general, se limiten a rozar la epidermis de la actividad educativa sin modificar, pese a lo a veces manifestado, la escuela real, la realidad cotidiana de dicha actividad y la vida de los establecimientos docentes. Las reformas fracasan [...] por su misma naturaleza ahistórica, ignoran la existencia de ese conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, de reglas de juego y supuestos compartidos, no puestos en entredicho, que son los que permiten a los profesores organizar la actividad académica, llevar la clase, y, dada la sucesión de reformas ininterrumpidas que se plantean desde el poder político y administrativo, adaptarlas, transformándolas, a las exigencias que se derivan de dicha cultura o gramática. (VIÑAO, 2002, p. 68).

Quer dizer, as escolas, como projeto de nação moderna ocidental, existem como tendência a partir do século XIX, e em sua expansão, carregam as marcas de um projeto que tendeu a homogeneização, mas que na prática, seus desvios construíram novos produtos e muitos deles diferentes da intenção original. Em suma, foram consideradas três forças que convivem no seio da formação dos sistemas nacionais de educação: as culturas escolares, a mundialização da escola, e as reformas. As primeiras, se manifestam em tradições e práticas -com particularidades em cada instituição docente-, que enfrentam as articulações convertidas em reformas, e que geralmente tendem a buscar homogeneização da educação, entendendo essa, como um processo que projeta intenções de constituir produtos similares nas comunidades onde se inserem. Mas essas intenções não se concretizam. Há um consenso de muitos anos, inclusive, a partir da origem da educação comparada segundo Garrido (1996), que na atualidade, aplicar modelos estrangeiros sem modificações que tendam a se ajustar às culturas nas quais se inserem, fracassam.

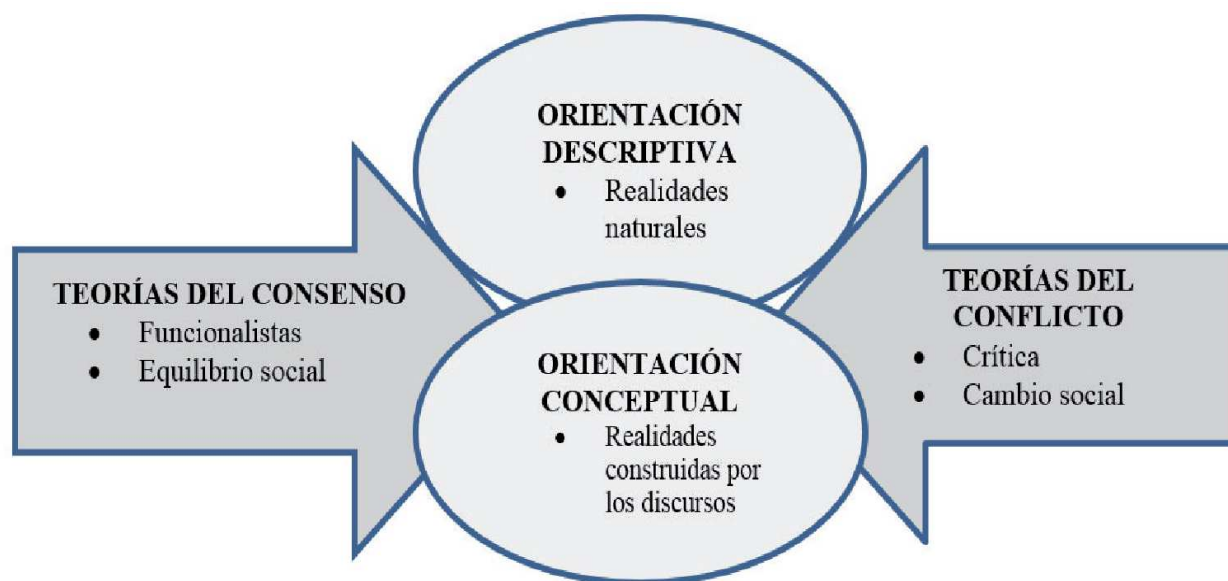
Sobre a Educação Comparada, Nóvoa (2009) articula em sete conceitos as diferentes tendências dentro desse campo. Para isso, estabelece duas categorias para diferencia-los. A primeira condensa em duas teorias - de consenso e conflito-, o sentido e as características dos estudos, demarcando categorias e sujeitos, a partir de um suporte ideológico que entende por um lado ao consenso a partir do estruturalismo funcional, e ao conflito como as “lutas pelo poder social entre os diferentes grupos de interesses”. A segunda refere-se às orientações que

[Por] un lado (representan) las tendencias que abogan por la recogida de datos diseñada a gran escala, a partir de los cuales los fenómenos y hechos educativos se considerarían como realidades naturales observables [...] (HERRERO, 2017, p. 285).

Tudo isso significa, assumir como premissa, o fato de que a atividade científica está carregada de ideologia, e que seu campo de desenvolvimento tem incrustada, a possibilidade de estabelecer juízos de valor que muitos se afastam

da tão desejada objetividade. Como vimos na primeira parte desse trabalho, essa linguagem revestida de objetividade, responde a um *lugar* (DE CERTEAU, 1982).

No gráfico que está abaixo, Herrero sintetiza as duas categorias descritas por Nóvoa (2017):

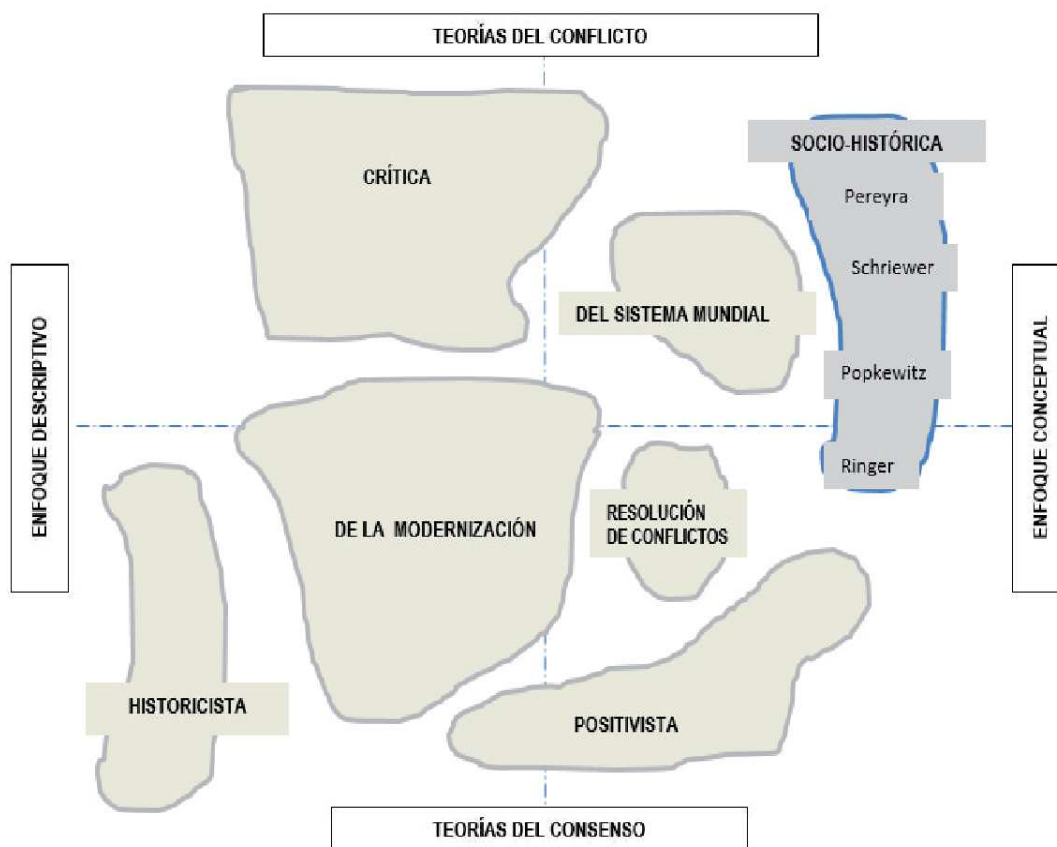


Fuente: HERRERO, L. *El enfoque socio-histórico en el mapa de la Educación Comparada. Revisión y revalorización de sus postulados*, Sociedad Española de Educación Comparada, Revista Española de Educación Comparada. N° 29, Enero- Junio 2017, p. 286.

Com o objetivo de reconhecer e localizar os sete conceitos, Nóvoa (APUD HERRERO, 2017) propõe, quatro critérios para situar espacialmente as categorias no seguinte plano:

1. Propósito da comparação, intenções.
2. Teorias e conceitos da comparação empregados.
3. Unidades e objetos da comparação.
4. Métodos da comparação/ práticas.

Assim, os sete modelos de Nóvoa na Educação Comparada, estão localizados da seguinte forma nesse plano:



Fuente: HERRERO, L. *El enfoque socio-histórico en el mapa de la Educación Comparada. Revisión y revalorización de sus postulados*, Sociedad Española de Educación Comparada, Revista Española de Educación Comparada. N° 29, Enero- Junio 2017, p. 286

A partir do plano exposto Herrero localiza, em função da proposta de Nóvoa, o enfoque socio-histórico como o mais próximo das teorias de conflito, cujo enfoque conceitual propõe

[...] nova epistemologia do conhecimento, que define perspectivas de trabalho centradas nas comunidades discursivas, ou seja, na maneira em que se produzem e se difundem discursos, os feitos educativos que se descrevem, interpretam e localizam em um espaço de tempo determinado. (Herrero, 2017, p. 288).

As possibilidades trazidas pelo estudo das culturas escolares (VIÑAO, 2006) e da educação comparada (NÓVOA, 2009; SCHRIEWER, 2013) orientaram a

investigação, pelos meandros da pesquisa documental, no rastro das continuidades e mudanças que experimentaram as instituições supracitadas, a partir da imposição das normativas nacionais e locais que estabeleceram o ensino integral. Como a criação de rotinas escolares novas que dificultaram ou facilitaram o desenvolvimento, ou se conviveram com a tradição das instituições sem maiores sobressaltos, o que sugere a tensão permanente de interesses.

As reformas a partir de uma perspectiva histórica

A partir de 1980, nos países do ocidente tem havido a apropriação de algumas representações (CHARTIER, 1991) emanadas do pensamento neoliberal, o que tem modificado imaginários, condutas e perspectivas de se relacionar com a realidade social. Isso, ao longo do tempo, trouxe como consequência a privatização de muitas esferas da convivência nas comunidades. Portanto, traço uma cultura do privado como eixo central das práticas culturais dos países ocidentais, afetando áreas de desenvolvimento integral do ser humano como a educação. Seus modos de operar têm sido por meio de dispositivos, discursos e práticas, promovidas através de políticas governamentais e espaços de pensamento, e outras instituições. Isso trouxe como resultado, a transformação de práticas, costumes e dinâmicas de grande parte das instituições da sociedade (NÓVOA, 2009; SCHREIWER, 2013).

Nesse sentido, os grandes conflitos que afetam nossos modelos educativos estão em como se pensa na educação. Quando as sociedades contemporâneas articularam uma representação (CHARTIER, 1991; CHARTIER, 2011) do público como um espaço ineficiente, e inversamente, fizeram isso com a iniciativa privada, a representação construída vai dar preferência para o segundo. As consequências estão em que a educação vem sendo transformada em uma atividade funcional da economia de livre mercado. Que se qualifica e quantifica através de função de produção, que medem a produtividade dos estudantes e professores. Ou seja,

quanto leem, somam ou subtraem. De outra vereda de aula, se o professor cumpre ou não com a estrutura da mesma, ou se trabalhou com os estudantes todos os conteúdos programáticos que devem ser revisados. Enfim, uma série de requisitos tem o fim de racionalizar tempos, saberes e aprendizagens, além disso, legitimar uma racionalidade que carece de historicidade, por tanto a-histórica.

A discussão se circunscreve em consequência, a uma série de fatores determinantes num corte temporal que geralmente está articulado no tempo presente. Uma disputa para dar solução aos problemas que afligem permanentemente os sistemas nacionais de educação, em torno de tópicos como financiamento, organização, atores e conteúdo. Isso, a partir de uma luta pela hegemonia do discurso. Nesse sentido, estes determinantes são interpretados como fórmulas que respondem à articulação do discurso de quem consegue dominar o espaço público, e aos dispositivos de representação de projetos, aprovadas em outros lugares, que terminam geralmente em reformas.

Um informe da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), feito por Romane Viennet e Beatriz Pont (2017), mostra que um dos principais problemas de uma reforma, é sua implementação. Ou seja, em como se dá o processo que traduz a lei em prática. Um dado interessante, que a investigação traz, é o excessivo reformismo dos países da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), onde pelo menos se aprovaram 450 reformas entre 2008 e 2014 (VIENNET; PONT, 2017). Poucos estudos na atualidade documentam o impacto dessas reformas, ou quais fatores especificamente contribuem para o êxito ou fracasso de uma política educativa. Porque, tampouco há muitas formas de medir seus resultados, pois toma tempo e geralmente é difícil atribuir a uma só reforma uma mudança na educação (VIENNET; PONT, 2017, p. 11).

O informe cita o trabalho, *The Missing Half Of School Reform*, de Frederick M. Hess (2013), que mostra os esforços dos técnicos na formulação da política

educacional, mas, com escassos ou nulo seguimento da implementação da proposta. Assim, outros estudos sugerem que se encontra incrustada nas rotinas da prática escolar, uma tradição que mantém o *stato quo* das comunidades escolares, em uma resistência à mudança em um número importante dos países. Dado o custo das reformas e a incerteza dos resultados, as comunidades envolvidas no processo educativo, podem preferir abrigar-se na certeza da tradição em vez de se aventurar na mudança (VIENNET; PONT, 2017, p. 12). Ignorar essas resistências é o foco onde reside o problema.

O reformismo exagerado se justifica então, no acelerado ritmo com que muda o cenário político, econômico, demográfico e social. As tentativas para que os sistemas educativos nacionais se ajustem por meio de uma série de modificações, cada vez mais vertiginosas do que a que nos encontramos. Como se disse mais acima, há pouca evidência do real impacto que as reformas têm. Entretanto, quando uma reforma fracassa, os responsáveis são os professores, por sua incapacidade de envolver-se e compreender as mudanças. Quer dizer: um diálogo de surdos (VIENNET; PONT, 2017, p. 8).

Frente a esses problemas, o relatório da OCDE (VIENNET; PONT, 2017) sugere uma série de técnicas para implementar uma reforma. Revisa a literatura que trabalha o tema, e sintetiza em 18 modelos em como levá-las à prática. A maioria deles de uma forma vertical. Os outros, sinalizam a necessidade de fazer parte aos atores do sistema na implementação das reformas, destacando, que é fundamental que sejam parte do processo.

Mas para nós, o problema tem que ser enfrentado de outra perspectiva. Sustentando, que as escolas ainda são desconhecidas pelos órgãos que decidem a política educativa. E, na medida em que não se conhecem os sujeitos, para os quais apontam diretamente as mudanças que se querem implementar, se transita por um caminho que não tem destino claro, a menos que, o projeto seja precisamente esse. As consequências estão em que se criam expectativas que

pouco afetam as dinâmicas de seus atores, e, dessa forma, se produz um vazio entre o prescrito e o vivido.

Portanto, o problema está na fase prévia, ou seja, na concepção da mudança. Muitos teóricos sustentam que uma proposta de reforma sem professores, gestores e estudantes, com o tempo fracassa; e que para que tenha êxito, eles devem estar envolvidos quando chegar o momento da implantação (VIENNET; PONT, 2017, p. 12). Mas ainda, as reformas já nessa etapa vêm carregadas de imposições, de um fazer que concebe o processo educativo de cima para baixo.

A constituição dos sistemas escolares, em suas diferentes fases, se deu em torno às apropriações, práticas, e representações que se consolidaram com o tempo. Nesse sentido, talvez, uma das principais dificuldades que as reformas enfrentam é desconhecer a variável histórica dos sujeitos e instituições que constituem a atividade educativa. Incluir essa perspectiva permitiria conhecer melhor quem são e quais são suas aspirações. Nega-los, acreditamos que seja negar o dia a dia das aulas.

A insistência em replicar modelos estrangeiros em muitos países, acreditamos, reafirma a tese de que as mudanças na educação precisam conter uma dimensão histórica. A abordagem da escola como sujeito histórico é fundamental para que na discussão possam estar todos os atores e suas experiências. O problema está em que [...] CUANDO SE HAN ESTUDIADO [LAS REFORMAS], HAN PREDOMINADO LOS ASPECTOS IDEOLÓGICOS, POLÍTICOS, INSTITUCIONALES, FINANCIEROS O LEGALES, ASÍ COMO LA REFERENCIAS A SUS PROTAGONISTAS, LEYES O HECHOS MÁS RELEVANTES [...] (VIÑAO, 2002, p. 67), mais não se compreende a escola como uma construção histórica.

Essa pesquisa, ao se assessorar dos conceitos supracitados, buscou ir além de “coçar a epidermis” do devir educacional, apostou na revisão dos mundos onde estão inseridas as escolas, ou seja, seus contextos sociais, culturais, económicos

e políticos, e como essas se apropriaram das reformas de ensino integral, que de alguma forma sintetizaram esses processos. O exercício através do prescrito e do vivido. Uma revisão da documentação escolar contribuiu para adentrar a cultura das escolas e as apropriações dos sujeitos que nelas interagem. Portanto, uma revisão a partir das escolas; por meio de um exercício indutivo, ou indiciário, como diria Carlo Ginzburg.

Um exercício que teve como referência a entrada do mercado na educação e o progressivo distanciamento do Estado em seu desenvolvimento. Também, a relação que existe entre este processo e o dia a dia das escolas. Para orientar o caminho da investigação as perguntas feitas foram as seguintes: quais foram as modificações na cultura das escolas produzidas pelas reformas? Que tipo de resistência houve? Quais mudanças provocaram as reformas nas escolas? Que tipo de apropriações foram possíveis no âmbito das culturas escolares?

Interlocutores da pesquisa

Para abordar essas questões, optou-se por recorrer às ferramentas que a história cultural² tem articulado para compreender a *realidade social* (CHARTIER, 2002), usando elas através dos estudos das culturas escolares (VIÑAO, 2006) e da educação comparada (NÓVOA, 2010; SCHRIEWER, 2013) .

Assim, *Lugar, representação e apropriação*, são três conceitos fundamentais para fazer uma comparação que compreenda os sentidos construídos no tempo, visando assim, os objetivos de estudo. O conceito de *lugar*, tomado da história cultural (De CERTEAU, 1982), anuncia uma forma de ler e compreender este

² A abordagem remete à proposta na qual se busca compreender como [...] DETERMINADA REALIDADE SOCIAL É CONSTRUÍDA, PENSADA, DADA A LER [...] o que implica tentar identificar como se configura a representação do mundo real, é dizer que: [...] AS REPRESENTAÇÕES DO MUNDO SOCIAL ASSIM CONSTRUÍDAS, EMBORA ASPIREM A UNIVERSALIDADE DE UM DIAGNÓSTICO FUNDADO NA RAZÃO, SÃO SEMPRE DETERMINADAS PELO INTERESSE DO GRUPO QUE AS FORJA. (CHARTIER, 2002, pp. 16-17).

trabalho, e, portanto, os fenômenos educativos, como produtos históricos que propõem a coerência dos métodos de investigação, com as comunidades estudadas, e as representações (CHARTIER, 1991) que dão sentido às mesmas.

As fronteiras desse trabalho em consequência tem sua localização espacial e temporal: seu *lugar*. É escrito, a partir das miradas que a História Cultural vem desenvolvendo a partir de 1970, para que hoje, toda investigação de caráter científico não use roupas alheias. Ou seja, não se acomode a moldes de fora nem caia no relativismo, e que possa ter a liberdade de dar explicações históricas e questões que não devem necessariamente se revestir de objetivas. Nesse sentido, assume que o “objetivo”, é uma linguagem adscrita a um lugar que não nega ao sujeito e sua relação com ele. Portanto, o *lugar* onde se escreve é um universo que representa visões e identidades culturais. Michel De Certeau, um dos intelectuais que deram forma a esse processo, sustenta que:

[...] não tem leituras, tanto quanto se possa estendê-las, capazes de suprimir a particularidade do lugar onde falo e o domínio em que realizo uma investigação. Esta marca é indelével. No discurso onde enceno as questões globais, ela terá a forma do idiotismo: meu patoá representa minha relação com um lugar. (DE CERTEAU, 1982, p.65).

Uma leitura, uma interpretação, debruça-se até o reconhecimento de algo ou alguém, o que decanta em sua posterior representação, a que indissolivelmente mescla ao investigador com seu objetivo. De aí que o lugar tanto do investigador como de sua investigação, sugere estabelecer certas premissas. A primeira é com a linguagem. Seu uso, seu desenvolvimento enunciativo, e sua articulação na construção do texto, revestem uma série de significantes adscritos a seu lugar de criação. Assim que a hora de empreender esse trabalho, a linguagem que se tentará usar, vai se inscrever em uma relação direta com o lugar de onde está nosso objeto de estudo. Talvez, nesse sentido, a primeira afirmação a respeito disso, tem a ver com o lugar onde posicionamos a investigação, ou seja: América

Latina, que com sua imensa diversidade, propõe uma articulação própria de suas linguagens.

A segunda questão tem que ver com o papel do investigador, nesse caso, o historiador. Seu trabalho hoje, já não tem os objetivos nem as marcas do fazer próprio do século dezenove. Já não deve responder a modelos pré-estabelecidos, nem tampouco, a discursos impostos. Seu papel é outro. Responde ao [...] GESTO QUE UNE AS IDEIAS A OS LUGARES, [QUE É] PRECISAMENTE, UM GESTO DO HISTORIADOR [...] (DE CERTEAU, 1982, p.65).

Então, quando a investigação tem a intenção de começar seu desenvolvimento a partir de circunscrição dessa, ao domínio do objeto, podemos dizer, que o que estamos tratando de fazer, é fazê-lo falar. Dar-lhe uma dupla função. Uma que represente, e outra que deve ser representada. É como sinaliza De Certeau, uma operação:

Quando a história se torna, para o prático, o próprio objeto de sua reflexão, pode ele inverter o processo de compreensão que refere um produto a um lugar? [...] Encarar a história como uma operação será tentar, de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como a relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), procedimentos de análise (uma análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura). É admitir que ela faz parte da "realidade" da qual trata, e que essa realidade pode ser apropriada "enquanto atividade humana", "enquanto prática. [...] Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. (DE CERTEAU, 1982, pp. 65-66).

Por isso, a decisão que se toma neste trabalho tenta lutar contra esse lugar, e estabelecer um próprio. Assim, o que permite e proíbe o *lugar*? O *lugar* determina um tipo de produção, e proíbe outra: a história se define, pela relação da linguagem com o a sociedade, e também pela relação com os limites que ela impõe; seja na forma de um lugar particular no qual se fala, ou seja na maneira de outro objeto do qual se está falando.

Com ele, damos validade a uma narrativa, sobre a premissa de que todo objeto de estudo deve estar circunscrito nos domínios de sua procedência, autorizando desta forma uma operação válida, que não distorce os sentidos criados nas comunidades. Por conseguinte, a combinação que propõe a ideia de lugar, método e representações, foi utilizada para conhecer as escolas e como elas se apropriaram das reformas. Assim, podemos comparar buscando não medir sobre uma referência, senão compreender, para aí sim construir;

O conceito de apropriação o temos definido a partir da proposta de Roger Chartier (1991) para conseguir fazer o que ele chama de [...] UMA HISTÓRIA SOCIAL DOS USOS E DAS INTERPRETAÇÕES, REFERIDAS A SUAS DETERMINAÇÕES FUNDAMENTAIS E INSCRITAS NAS PRÁTICAS ESPECÍFICAS QUE AS PRODUZEM [...] (CHARTIER, 1991, p, 180), tentando assim, compreender como os processos alheios às comunidades educativas são resinificados, e como as escolas constroem novos artefatos em função das “operações de produção de sentido”.

Assim, voltar a atenção para as condições e os processos que, muito concretamente, sustentam as operações de produção do sentido [...] [e] reconhecer, contra a antiga história intelectual, que nem as inteligências nem as idéias são desencarnadas, e, contra os pensamentos do universal, que as categorias dadas como invariantes, sejam elas filosóficas ou fenomenológicas [...] (CHARTIER, 1991,p.180).

Por isso não se aceitam a priori os esquemas analíticos preconcebidos e forçadamente construídos. Se começa ao contrário, do objeto, e, portanto [...] LEVA A CONSIDERAR QUE A HISTÓRIA SÓCIO-CULTURAL REPOUSOU DEMASIADAMENTE SOBRE UMA CONCEPÇÃO MUTILADA DO SOCIAL. (CHARTIER, 1991, p.180).

E por último, representação (Chartier, 1991) que como ferramenta teórica vai autorizar a compreensão dos sentidos que as escolas dão ao universo que envolve suas práticas a partir dos significados que elas dão. Então, se abre o caminho para uma operação que permite compreender melhor a construção das identidades coletivas, como resultado de uma relação de força entre representações impostas pelos que seguram o poder de classificar e dominar, e a definição de aceitação ou de resistência, que cada comunidade produz de si mesmas. Ainda mais, admite a consideração do recorte social que se faz, objetivando [...] O CRÉDITO OUTORGADO À REPRESENTAÇÃO QUE O GRUPO FAZ DE SI MESMO, LOGO DA SUA CAPACIDADE DE RECONHECER SUA PRÓPRIA EXISTÊNCIA A PARTIR DE UMA DEMONSTRAÇÃO DE UNIDADE. (CHARTIER, 1991, p.183).

Também, o aporte da micro-história (GINZBURG, 1987; 2007), cujo caráter eminentemente indiciário, a aproximação que possibilita com sujeitos e instituições situados à margem das comunidades locais e globais, e a legitimidade que se dá a eles, é uma peça chave para abordar as escolas. Esse esforço por compreendê-las abraça um período recente de sua história: entre 2014 a 2018. Perseguir o peso de certas forças e tensões que se articulam no seio do pensamento neoliberal através de seus dispositivos, sejam discursos ou instituições, foi o trajeto escolhido para realizar essa operação, que trata basicamente do que foi modificado e mantido. Ou seja, a tradição viva, a ruptura, as mudanças a partir desse processo. A micro- história como técnica e paradigma, em consequência, permite [...] FORMULAR PREGUNTAS GENERALES A OBJETOS REDUCIDOS, Y FORMULARLAS DE TAL MODO QUE ESOS OBJETOS MENUDOS, LEJANOS Y EXTRAÑOS COBRAN UNA DIMENSIÓN UNIVERSAL, SIN DEJAR DE SER A LA VEZ IRREPETIBLES Y LOCALES [...] (MAN, 2013, p. 172-173), tal como sugerem os estudos das culturas escolares. Neste estudo, culturas escolares comparadas.

O que buscamos, em consequência, é fazer a essas escolas algumas questões que os estudos de caráter estrutural não são capazes de fazer pela dimensão global de resposta. O posicionamento desta investigação é a partir do reconhecimento e legitimação das margens dos sistemas escolares, onde precisamente acreditamos, estão algumas questões fundamentais do processo de escolarização. Ou seja, dentro das escolas, nas salas de aula; na relação entre seus integrantes. Essas margens que a cultura escolar explora, são as que vão desenhar esse trabalho. Queremos demonstrar em consequência, que os matizes na educação são chave, e que cada realidade educativa necessita que os sistemas se integrem com as culturas nas quais estão descritas, em um diálogo e não em uma imposição. Ainda mais, ao fazer esse diálogo entre Brasil e Chile, é possível ampliar o olhar entre duas realidades culturais que vêm tendo poucas aproximações. Em poucas palavras, fazer da micro-história das culturas escolares uma forma de aproximar realidades, compartilhar experiências e retroalimentar discussões. O exercício é a partir daqueles dispositivos internos que interagem permanentemente com os externos. Apropriação e acomodação vão configurar uma cultura; ou uma práxis, que muitas vezes pode distar dos objetivos originais de seus impulsores.

O estudo das culturas escolares no Brasil e Chile parte de algumas premissas importantes. A primeira é que o Brasil devido à extensão de seu território, o caráter federal de sua organização política, o que corroborou para que não se tenha construído um projeto nacional de educação, dificulta que se fale de uma nação. Ainda mais, pela diversidade cultural e desigualdade econômica de seus estados, o exercício excede o alcance e as possibilidades do estudo. Nesse sentido, o estudo propôs revisar a importância que a Escola Estadual “Culto à Ciência” teve no estado de São Paulo, tanto em sua constituição histórica, como também na implementação do ensino integral. Diferente do caso do Chile, no qual a instituição revisada é parte de um projeto nacional de educação. Podemos afirmar que o caráter centralista do estado-nação chileno e os objetivos traçados pela reforma da Jornada Escolar Completa possibilitaram olhar o caso do Liceo

“Rector Armando Robles” dentro de uma organização nacional, o que não tira a possibilidade desse estabelecimento criar novos produtos.

Brasil e Chile, apesar das profundas diferenças que marcam a constituição de suas identidades nacionais, tem visto o progressivo avanço do neoliberalismo em todas as suas dimensões. Em relação a esse trabalho, seus sistemas educativos tem sido um dos dispositivos mais importantes para este avanço, tendo como prioridade a prescrição de reformas e decretos como meio para chegar até às escolas e suas rotinas.

O estudo de Martin Carnoy (2010) sugere caminhos interessantes para entender os rumos que a educação, do Brasil e do Chile, tomou nos últimos 30 anos. No Chile, ao sustentar o ensino no livre mercado, que privatizou todas suas lógicas de educar a partir dos anos oitenta até a data de hoje, os produtos derivados daquele processo foram a reconfiguração do sistema; de uma cultura escolar nacional, a uma cultura escolar de mercado. Os dados mostram a preferência por escolas privadas no Chile, tendo uma matrícula de 63%, e só de 37% em escolas públicas (OCDE, 2014). Com uma situação semelhante podemos nos deparar no Brasil, mas sem os excessos paradigmáticos e organizacionais do fenômeno educativo chileno, e com outras formas de manifestação. Nesse sentido, a articulação histórica da educação no Brasil tem envolvido variáveis profundamente fortes em sua constituição, que se representam na atualidade por meio das diferenças culturais, sociais e econômicas de cada estado.

Em termos gerais, alguns dados sugerem certas semelhanças em como o Brasil e Chile se apropriaram da doutrina neoliberal, e que, em muitos casos, se acomodaram muito bem ao desenvolvimento histórico dessas nações. Daí que no plano da organização e distribuição do ensino, temos, segundo os dados obtidos por Martin Carnoy (2010) no livro *La Ventaja Académica de Cuba*, que, quanto maior o capital econômico e social, melhor a qualidade da instituição. Além disso, com respeito ao desempenho desses países, a partir de uma perspectiva

comparada em nível regional e global, os melhores estudantes do Brasil e Chile são estudantes que estão na média nos países desenvolvidos, em um contexto onde a educação - quando se pretende que seja de qualidade -, é um bem ao qual só tem acesso os que possuem recursos. Portanto, em termos gerais, os dois países praticam a segregação como eixo articulador de seus sistemas nacionais de educação.

Nesse cenário, as sucessivas reformas e mudanças implementadas nos sistemas educativos, não conseguiram melhorar a qualidade de ensino. Traduzindo, com maus resultados nas provas internacionais que medem compreensão leitora, resolução de problemas, convivência escolar, e na prática, na coesão social entre suas escolas. Isso, porque não se preocuparam com os grandes problemas que afetam a cada país (CARNOY, 2010).

Motivações e critérios de comparação

A primeira questão interessante é investigar dois espaços a partir da perspectiva que se aborda no trabalho. Uma percepção mais do que uma precisão, além do desejo de romper com algumas barreiras que a distância e o desconhecimento têm sedimentado com o passar do tempo. Ser parte de um mesmo território não assegura que duas nações com uma diversidade cultural tão grande como a brasileira e a chilena, se compreendam; e mais ainda quando simbólica e culturalmente Brasil e Chile construíram representações um do outro, como forasteiros, estrangeiros de uma mesma terra.

Por isso, o caráter histórico-cultural, por onde transita esse trabalho, obriga a recorrer às tentativas que aconteceram em aproximar essas histórias que parecem tão diferentes. Uma delas é o livro *Estado y Nación en Chile y Brasil en el siglo XIX* (STUVEN; PAMPLONA, 2009), no qual se buscou limar esses distanciamentos para dar conta de uma história relativamente comum. É

importante assinalar que ao tentarem uma aproximação de caráter histórico do Brasil e do Chile, analisando diversos aspectos da formação de cada um desses países, os pontos abordados pelos autores foram:

[...] los debates en torno al republicanismo y monarquismo; [los] conflictos bélicos y la formación de una “identidad nacional”; [la] utilización estatal y privada de imágenes y símbolos en el acto de “imaginar” la nación; [y] los orígenes de una nación “moderna” a fines del siglo XIX. [STUVEN; PAMPLONA, 2009, p.23).

Agora, voltando ao objeto de estudo: por que olhar a escola a partir da cultura escolar? Porque permite se introduzir nos interstícios da educação. Nessas margens invisíveis aos olhos de quem não conhece nem se interessa pelas culturas que subjazem aí e que são fundamentais para compreender o que funciona e, o que não, entendendo a educação, como uma atividade própria da condição humana, não como um algoritmo que pode ser resolvido com uma fórmula matemática. Dito isso, põe-se como elemento central desse trabalho o que se entende das pessoas e da cultura. Ou seja, de seres e instituições fenomenologicamente complexas. Diversas, multidimensionais; e que devem ser estudadas a partir dessa perspectiva, respeitando complexidade e diferenças. Portanto, acredita-se que a melhor forma de se aproximar dessas diferenças é a partir das culturas escolares, que além de um posicionamento epistemológico, é também uma ferramenta. Um instrumento que nos ajuda a identificar o que alguns autores chamam de *Caixa Preta*³ da escola. As dinâmicas próprias da sala de aula; suas inércias, ritmos e avanços. Questões que muitas vezes dificultam os objetivos traçados pela institucionalidade e que são vistos como obstáculos; barreiras a serem destruídas, e não como um dos elementos que devem ser tomados em conta na hora de falar de melhoras na educação.

³ Ver em: APPLE, M. *Ideología y Currículo*, Ediciones Akal, 2008.

Caminho da pesquisa

A primeira parte deste trabalho revisa os fundamentos epistemológicos com os quais foram observados os estabelecimentos secundários. Por isso é que o principal eixo articulador desse trabalho está na ideia de *lugar* (De Certeau, 1982). Com isso, legitimamos não só as escolas enquanto sujeitos criadores, como os contextos de produção que as constituem. Ou seja, a construção de conhecimentos e sentidos que elas geram, delimitando os alcances de algumas representações e processos que devem, necessariamente, ser usadas em função dos lugares onde são criadas.

Posteriormente, se buscou situar em termos gerais, através de uma revisão bibliográfica, os traços históricos que deram forma às sociedades e às instituições brasileiras e chilenas, para comparar os processos educativos desses países. Localizando, espacial e temporalmente, o desenvolvimento dos sistemas educativos analisados; em reminiscências coloniais e projetos educativos republicanos, nos séculos XIX e XX, para finalizar nos anos oitenta com a irrupção do neoliberalismo. Isso a partir de uma perspectiva genealógica da história, como a abordada por Michel Foucault (BARRAGÁN, 2012).

O trabalho com fontes primárias e secundárias, a partir do aporte teórico e conceitual que configura o trabalho, mais a delimitação espacial e temporal do objeto de estudo, conduziram a investigação aos arquivos e fontes disponíveis. A investigação portanto se deu a partir dos arquivos da administração interna das escolas e equipes gestoras. Os documentos utilizados foram os oficiais: normativa, disposições estaduais para a aplicação do ensino integral, e toda produção que fora feita no período pela equipe gestora para deixar registro do desenvolvimento da proposta na escola.

Desta forma, este trabalho intentou estabelecer um diálogo entre os dois países por meio de suas experiências e particularidades de duas culturas escolares no

plano da educação a partir das margens, para adentrar os sistemas que os constituem. Considerando as dinâmicas, os ritos, as tradições, ou seja, tudo o que significa o desenvolvimento de uma cultura se almeja abordar nesta investigação a partir da documentação revisada.

Capítulos

O primeiro capítulo aborda o conceito de Educação Comparada, a partir do trabalho de António Nóvoa (2001; 2010) e Jürgen Schriewer (2013), e como a flexibilidade desta perspectiva nos permite comparar, tratando de compreender a história de cada comunidade. Posteriormente, se revisa o que são as culturas escolares, a partir da proposta de Antonio Viñao, e a relação das mesmas com as reformas.

O segundo capítulo é uma revisão de como se constituem as culturas escolares das instituições, Escola Estadual “Culto à Ciência” e “Liceo Rector Armando Robles Rivera”, a partir de fontes primárias e secundárias. Outrossim, revisou documentos que permitiram compreender como foram implementadas as respectivas reformas em cada comunidade educativa, e quais as apropriações que delas fizeram as escolas.

O terceiro capítulo, “A comparação, anotações de duas trajetórias: duas histórias e os caminhos percorridos” esquematiza em um quadro comparativo o percurso que fizemos para comparar sócio-históricamente estas duas comunidades educativas.

As conclusões, que são sempre provisórias, buscaram traçar como culturas escolares constituídas historicamente se apropriam das reformas, do prescrito, o que se modifica, o que se mantém, na interface do prescrito e do vivido. Quais os vestígios possíveis de se vislumbrar de mudanças e sobrevivências.

CAPÍTULO I

Educação Comparada e Culturas escolares: os sistemas educativos nacionais e suas reformas

Os aportes feitos nos últimos anos pela historiografia puseram o acento em novas maneiras de enfrentar o estudo das comunidades, suas práticas, representações e imaginários. Hoje, se matizam os absolutos que fazem alguns anos se articulavam em função de outros lugares, espaços e tempos. Nesse sentido, a Educação Comparada e a História da Educação, haviam construído seus referenciais teóricos e metodológicos a partir de uma tradição hierárquica eminentemente positivista. Comparar era um exercício de avaliação que tinha com parâmetro e referência, alcançar objetivos que outros haviam conseguido. Nesse caminho, descrever realidades, que por muito diferentes que sejam em termos culturais e históricos, era uma obrigação que a partir do lugar (DE CERTEAU, 1982) de articulação de seus modelos de conhecimento, pouco tinha a ver com o objeto de estudo.

Por outra parte, escrever História da Educação, também havia se transformado em um exercício, que com suas renovadas perspectivas, respondiam a esse mesmo lugar.

Por sorte, faz um bom tempo essas demarcações rígidas foram disseminadas. Entre aqueles que apostaram nessa empresa, está o historiador da Educação Comparada, António Nóvoa, que, em uma entrevista publicada em 2009, enfatiza certos dilemas chaves que posicionam este trabalho em uma vereda conjunta com a do autor.

Nesse sentido, o historiador traça como eixo orientador, se desmarcar da tradição positivista. Sustenta que a [...] TESE É CONSTRUÍDA COM BASE NAS ABORDAGENS SÓCIO-HISTÓRICAS E O QUE A CARACTERIZA É PRECISAMENTE ESSA ABERTURA A UM PENSAMENTO SOCIOLÓGICO E

HISTÓRICO. (FRANCO, J; PEREIRA, H; DALLABRIDA, N., 2009, p.4). Ainda mais, afirma que metodologicamente tem que haver um equilíbrio entre uma história refém do documento, e outra que se dedique única e exclusivamente a interpretação. Onde, o documento ou a fonte, não possa ser triangulada com a tese do investigador. Daí, que sob nenhuma circunstância, a ideia é cair em uma dicotomia taxativa entre História e Sociologia, que assinala: AQUI FICAM OS FATOS, ESTE É O TRABALHO DO HISTORIADOR, AGORA QUE VENHA UM SOCIÓLOGO ANALISÁ-LOS, INTERPRETÁ-LOS. (FRANCO, J; PEREIRA, H; DALLABRIDA, N., 2009, p.5).

Nessa mesma linha, a História da Educação, tal como a Educação Comparada, se regeu pelo canal documental, e por uma interpretação linear de casualidades a partir deste. Seu exercício restringiu ao documento e ao dado estatístico, a experiência constitutiva dos sistemas educativos nacionais. Em consequência, a ruptura, intencionada ou não, dessas áreas de conhecimento humano, significaram que o olhar a respeito do fenômeno educativo seja estático, e com critérios de comparação que tal como fotografias, se restringem ao olhar superficial e instantânea da entrega. Sem a informação de como se constituiu a cena fotografada. O aporte de Nóvoa está em tentar aproximar a história e a sociologia e tentar quebrar primeiramente, as categorias de tempo e espaço. Nesse sentido afirma: EDUCAÇÃO COMPARADA CONSISTIA NA COMPARAÇÃO ENTRE PAÍSES DELIMITADOS PELAS GEOGRAFIAS NACIONAIS... A INOVAÇÃO QUE EU TRAGO É PRECISAMENTE A DE ROMPER COM OS CONCEITOS DE TEMPO E DE ESPAÇO. (FRANCO, J; PEREIRA, H; DALLABRIDA, N., 2009, p.6).

O aporte que Nóvoa traz aos fundamentos da Educação Comparada para estabelecer critérios espaciais diferentes aos que tradicionalmente foram usados, define em primeiro lugar que o nacional deixa de ser relevante:

“[...] pois a educação comparada é algo que, quando se adota princípios, por exemplo de

globalização ou princípios de comparação dentro de espaços globais ou de comparações entre o local e o global, o recorte deixa de ser nacional. A fronteira nacional é um critério possível, mas deixa de ser o critério dominante, e portanto podemos ter conceitos de espaço que podem ir do pequeno espaço comunitário até ao grande espaço global. Todos estes espaços são espaços possíveis de comparar... Eu penso que um dos espaços mais interessantes do ponto de vista da comparação hoje em dia é o espaço das grandes regiões do mundo. Por exemplo, o espaço lusófono, o espaço da Commonwealth. (FRANCO, J; PEREIRA, H; DALLABRIDA, N., 2009, p.6)

Outro aspecto interessante da entrevista que se cita, é que ademais das relações de temporalidade e espaço, as perguntas que se fazem à História da Educação Comparada hoje são diferentes. Estão em outra frequência, porque é SOBRE OS SENTIDOS, OS SIGNIFICADOS. Por exemplo, na A EUROPA DO SUL, NO SENTIDO DE ESCOLA É DIFERENTE A EUROPA DO NORTE, OU A DO JAPÃO (FRANCO, J; PEREIRA, H; DALLABRIDA, N., 2009, p. 7), e, portanto, hoje na educação comparada não se trata de aprender lições uns com outros:

José Eduardo Franco – Trata-se então de compreender as diferenças e não de considerar cada região como o modelo ideal.

António Nóvoa – É algo que está no meio; por outras palavras, há duas tradições possíveis de Educação comparada: uma, mais antiga, que se baseia nas lições que uns países podem dar aos outros; outra, dos autores que defendem o sistema mundial, considerando que é tudo igual em todo o mundo. Eu acho que há um nível intermédio de comparação em que se reconhece que há grandes debates que atravessam o mundo inteiro e que são idênticos, mas que tem especificidades e localizações diversas em diferentes regiões do mundo. Tais localizações – e este é que é o ponto de inovação – vêm menos das geografias nacionais e vêm mais de um conjunto de sentidos culturais, históricos de determinadas regiões. (FRANCO, J; PEREIRA, H; DALLABRIDA, N., 2009, p. 7).

Por outro lado, Nóvoa é enfático em sinalar que há que superar os paradigmas que sustentam a escola do século XIX e XX. Que as esperanças, que caem sobre

seus ombros, é um peso que em nível social, não correspondem, e portanto, esta deve centrar-se nos temas que realmente lhe compete. Assim o demonstra Martin Carnoy (2010), ao analisar Brasil, Chile e Cuba, e chegar à conclusão que sem modificações estruturais na sociedade, a escola pouco e nada pode fazer para responder essas promessas infundadas, ou a esse voluntarismo desmedido.

Aí então se coloca o acento na cultura escolar. Fazer uma história da Educação Comparada que identifique os sentidos que a Educação tem para cada comunidade, e aprofundar o conhecimento e a melhora da cultura ou gramática das escolas. Essa é sua principal competência, a que Nóvoa (2010) entende dividindo-a em três funções: a da cultura do conhecimento, apropriação do conhecimento e aprendizagem. Por isso é que afirma com força, que a escola deve deixar de ser sustentada pelas grandes promessas de desenvolvimento, e focar no conhecimento e estudo da cultura escolar. Essa é a principal tarefa de hoje. Ou seja, a sua identificação e aprofundamento: e com ela sua melhora. Nóvoa (2009) comenta, que nunca foi colocado no centro de debate educacional em Portugal esse tema, mesma questão que se pode observar no Brasil e Chile.

O questionamento de Nóvoa (2009) então passa pela crítica de que as escolas não eram nem são espaços de desenvolvimento do conhecimento, do trabalho, e da perseverança. Se não, um lugar onde obter um diploma: O PRIMEIRO PROBLEMA DA CULTURA ESCOLAR EM PORTUGAL É A DESVALORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO. AS ELITES NÃO MANDAVAM AS CRIANÇAS À ESCOLA POR CAUSA DO CONHECIMENTO, MANDAVAM PARA TEREM UM DIPLOMA. (FRANCO, J; PEREIRA, H; DALLABRIDA, N., 2009, p.12). Esta citação, que responde ao processo que se deu no final do século XIX ou XX, parece caber na realidade latino-americana de hoje.

1.1. O enfoque sócio histórico

Hoje os desafios da educação comparada exigem novas aproximações. O ressurgir do enfoque sócio histórico, que destaca em seu artigo Lázaro Herrero (2017), obriga a se perguntar, o que pode haver motivado este renovado interesse por uma perspectiva, que se bem, não tem tantos anos, não havia suscitado o interesse que hoje gera. A primeira tentativa de resposta está no fato de que os olhares clássicos, ou seja, sustentados no positivismo; no neo-positivismo para ser mais preciso (LÁZARO HERRERO, 2017), não conseguiram explicar nem compreender a complexidade de um mundo globalizado.

Epistemicamente, teorias como a do “sistema mundial”, serviram de suporte a essas práticas científicas que tendem à homogeneização de metodologias, sujeitos e formas de abordar os tipos de fontes, que as diversas regiões do mundo sedimentaram ao longo do tempo, como seu processamento e uso.

O problema está, em que aquelas ferramentas conceituais e metodológicas - como temos dito ao longo do trabalho-, respondem a um *lugar* determinado. E em consequência, não conseguem observar os processos educativos com a complexidade que requerem, isto é: como uma junção de interesses, projetos, discursos e práticas em função do lugar onde foram construídas.

Entre os promotores dessa corrente, Herrero (2017) destaca a Schriewer, Pereyra, Nóvoa, Popkewitz e Ringer, que traçaram como primeira questão, a reconciliação das ciências sociais e históricas com a comparação. Reivindicam sua posição, como paradigma dentro do discurso configurado do mapa da Educação Comparada, para assim dotar ao trabalho comparativo de uma maior profundidade histórica e superar a barreira da descrição e interpretação de dados. E com ele, analisar não só “a materialidade dos fatos educativos, senão as comunidades discursivas que as descrevem” (HERRERO, 2017, p.1).

A força do enfoque socio-histórico está então, em que sua intenção é passar da descrição à explicação, entendendo, primeiramente, como um conjunto de dados teoricamente se remetem a um contexto, o que, social e culturalmente, não explica os sentidos e significados dos processos educativos desenvolvidos em determinadas regiões. Estamos, portanto, frente a uma das tendências mais prolíficas dentro do cenário comparativo:

[La] importancia no ha de recaer en los hechos educativos, sino en las corrientes intelectuales que generen retóricas discursivas diferentes para describirlos, interpretarlos y contextualizarlos en un espacio y tiempos concretos a fin de organizar y gestionar prácticas. (HERRERO, 2017, p.288).

Este ar fresco que traz o enfoque sócio-histórico da Educação Comparada sistematiza uma crítica: a de dedicar-se unicamente a ANÁLISE DE DADOS CORRELACIONADOS, EM DETRIMENTO DE DISCUSSÕES EPISTEMOLÓGICAS (HERRERO, 2017, p.290). Questão, que para alguns especialistas da área significaram seu atraso na intenção de legitimar-se como ciência social.

O primeiro em questionar a mera junção de dados para sua posterior descrição, é Michel Sadles. Nesse sentido, Herrero destaca seu aporte da seguinte forma: ÉL APELA A LA UTILIZACIÓN DE UNA METODOLOGÍA CUALITATIVA Y DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE CUYOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS LOS ENCONTRAMOS EN LOS DERIVADOS DE LA SOCIOLOGÍA Y LA FILOSOFÍA CRÍTICA. (HERRERO, 2017, p.290). Isto já que, con las herramientas que habían a disposición hasta ese entonces, hallar la FUERZA ESPIRITUAL INTANGIBLE, IMPALPABLE QUE SERVÍA DE SOSTÉN Y DOTABA DE EFICACIA A DETERMINADOS SISTEMAS E INSTITUCIONES (GARCÍA, 1990, p.110), parecia ser uma tarefa que não se cumpria.

Em consequência, as perguntas que a sócio-história faz, são as perguntas que queremos fazer neste trabalho. Para tentar, palpar essa *força intangível*. Isto

porque, em uma relação de multi-causalidade onde chocam e convivem um sem fim de forças, intenções, discursos e práticas; e porque, são questionamentos que colocam no centro, o *sentido* do que fala Nóvoa, o como perguntar a partir desta perspectiva.

Herrero cita Ringer para expor a desconfiança que existe por parte do autor a toda perspectiva que sustente que as representações são CAUSAS INCAUSADAS, óssea, que existem de maneira natural, e que geram umas às outras mediante intervenções, que se INFILTRAM GOTA A GOTA até inundar opiniões inarticuladas, mas generalizadas de uma comunidade (HERRERO, 2017, p. 291). De aí que, naturalizar todo fenômeno humano, que como construção cultural não tem nada, é deliberadamente impor uma de tantas construções culturais.

O método comparado, portanto, nesse objetivo de naturalizar, teve a pretensão de ilustrar modelos exitosos, e coloca-los sob dinâmicas de casualidade estática.

Mas a questão é mais complexa, e nesse desejo de descrever fenômenos educacionais, tem deixado de lado a variável que Jürgen Schriewer classifica e entrelaça da seguinte forma:

- a) Los contextos sociales (nacionales, culturales, etc.) ejercen una influencia decisiva sobre los fenómenos intrasociales, tales como procesos, formas de organización, modelos de pensamiento, de comportamiento y de relaciones y sobre los efectos y problemas que resultan de ellos;
- b) Los contextos sociales que se consideren de influencia pueden descomponerse, de acuerdo con aspectos de interés temático y teórico, en distintos factores condicionantes y;
- c) La ampliación de la base empírica inter-social que se puede lograr con la comparación despliega un campo de observación, desarrollado históricamente, [...] permitiendo así identificar de forma metódica y evaluar con respecto a su fuerza explicativa, las relaciones entre los factores condicionantes sociales y los fenómenos de interés particular [...] (SCHRIEWER, 2010, p. 20).

Por isso é que Schriewer aprofunda:

[...] defiende la idea de que a la Educación Comparada le compete el estudio de las causas que producen los fenómenos educativos así como las «fuerzas intangibles» que subyacen en todos los sistemas educativos. Concibe la Educación Comparada como una interpretación histórica de la educación, la cual a su vez se contempla como un hecho cultural, de construcción social (...) En esta situación, la Educación Comparada no puede obviar el impacto de fenómenos como la globalización (GARCÍA RUÍZ, 2012) que afectan directamente a la gobernanza política mundial. Y es por ello, que estas emergencias epistemológicas que presentamos, vienen a discutir los aspectos teórico-metodológicos de la ciencia social comparada ya que no ha sido capaz de satisfacer las expectativas de explicación comparativa. La propuesta de enfoques que abogan por la explicación de los hechos educativos, pretenden poner en entredicho la concepción tradicional del principio de causalidad, según el cual, un efecto siempre corresponde a una misma causa. Así pues, parten de la complejidad de las relaciones causales, aspecto que nos va a conducir a un horizonte plural en las mismas, defendiendo la no-linealidad y no-simplificación de los análisis científicos, basados éstos en las dinámicas de no equilibrio y de dependencia histórica.[...] En este sentido, el enfoque socio-histórico pretende historificar conceptos, apela a reconstrucciones históricas como vía de clarificación científica, a través de la cual, se superarían las deficiencias de las metodologías centradas en las relaciones existentes entre hechos observables para afrontar aquellas que establecen relaciones entre relaciones (SCHRIEWER, 2010, pp. 292-293).

Até o momento, os diferentes autores citados abrem novas possibilidades, o que inaugura, sujeitos, lugares e métodos. Inicia um espaço para que o nacional, a língua, ou qualquer outro critério tradicionalmente usado, não sejam os únicos referentes teóricos, e por tanto metodológicos. Nos convida a sair do *lugar* e buscar outro. Um que esteja mais próximo da possível caracterização de um fenômeno educativo, e dota-lo de seus próprios significados e sentidos. Denice Barbara Catani (2000) em “Distâncias, vizinhanças, relações: comentários sobre os estudos sócio-históricos-comparados em Educação”, tomando no início do artigo, o conceito de “vizinhança”, de Roger Chartier, para aludir à relação que a

história teve com outras ciências sociais como a geografia, a sociologia e a crítica literária; e também, para colocar em questão a tradição historiográfica francesa. Pontualmente sua história social, que teria como ponto de referência para comparar, o território: cidade, povo ou condado.

Catani trabalhou esse conceito para replantar os limites sobre os quais a investigação na Educação Comparada construiu seus cimentos, sinalizando que o mundo hoje é outro e que: [...] LÓGICAS CONTEMPORÂNEAS QUE REDEFINEM OS LIMITES PARA ALÉM DE CRITÉRIOS GEOGRÁFICOS, EM FUNÇÃO DE INTERESSES ECONÔMICOS, E EM PRINCÍPIO, DE INTERVENÇÕES POLÍTICAS [...] (CATANI, 2000, p.144). Por isso acha que as formas de aproximação na disciplina seriam através dos estudos comparados a partir de formas de vizinhança:

Hipótese sempre fértil, e certamente hoje bem aceite ao levar em conta, por exemplo, os feitos das políticas de integração, testemunhadas, para o caso brasileiro, pelo MERCOSUL. Hipótese a ser considerada com cautela, uma vez que a diversidade língua até momento conferiu um lugar peculiar ao Brasil na América do Sul. É evidente que não cabe aqui discutir esta questão, mas pode fértil aludir, uma vez mais, ao conhecido poder estruturante da língua sobre as formações culturais. Seria o caso de se indagar mesmo quais as relações possíveis entre os processos de constituição dos campos educacionais nesses países, com vizinhanças e distâncias tão singulares, ao longo de suas histórias. (CATANI, 2000, p.144).

Isso vem a consolidar a proposta deste trabalho: a de um estudo comparado que considere as particularidades de cada comunidade em termos sócio-históricos, sobre a base, que os fenômenos educativos que englobam a região latino-americana, são processos de caráter mundial, mas que suas apropriações e significados, variam segundo o caso, e reconstituem o sentido.

Se a inscrição dos objetos de estudo, para usar os termos de Chartier, não se faz necessariamente com base nos limites geográficos, então, se pode pensar em aproximações supostas, pelo uso da língua e pela constituição de formações culturais aproximadas (CATANI, 2000, p. 144).

Tomar esse modelo de referência obriga a considerar que a escola de massas, desenvolvida a partir do século XIX com relativa homogeneidade, deu espaço a especificidades desses modelos em seu devir histórico.

Em consequência, queremos compreender aos estudos sócio-históricos em educação, como uma história das apropriações, tese de Nóvoa em seu livro do ano 1998. Aí, ele estabelece como primeira premissa a seguinte condição:

[...] é preciso que a Educação Comparada seja um meio de compreender o outro [...] a comparação em educação é uma história de sentidos e não um arranjo sistematizado de facto: os sentidos que as diferentes comunidades dão às suas acções e que lhes permitem construir e reconstruir o mundo (NÓVOA, 1998, apud CATANI, 2000, p. 144).

Pouco antes, no mesmo texto, o autor destaca o que poderíamos dizer; o objetivo político dos estudos sócio-históricos-comparados, a sua função para desvendar, criticar e questionar, as lógicas racionais de poder em nível global. Indica então:

[...] a Educação Comparada deve olhar o mundo como um texto buscando compreender como os discursos fazem parte dos poderes que partilham e dividem os homens e as sociedades, que alimentam situações de dependência e lógicas de discriminação, que constroem maneiras de pensar e de agir que definem nossas relações com o saber e a pesquisa. (NÓVOA, 1998, apud CATANI, 2000, p. 144).

A dimensão do que deve ser essa perspectiva, é um desafio, convida a ressignificar os sentidos construídos e sedimentados no tempo, nas diversas comunidades de *significado culturalmente específico*, disputando assim, e de

alguma forma, as lógicas de apropriação unidirecional que propõem os teóricos da *cultura mundial*. A ideia, portanto, é fazer uma história dos sentidos como define António Nóvoa, que é: *a história das apropriações* de Roger Chartier.

Para ele, Chartier compreende qual é a relação entre prática e representações. Traça uma diferença chave com Michel Foucault, da qual se apropriaram de maneira explícita, aos teóricos da cultura mundial. Foucault entende a apropriação, como um processo de assimilação social dos discursos, ou seja:

[...] nem procedimento pelo qual os discursos são sujeitados e confiscados pelos indivíduos ou pelas instituições que se arrogam o seu controlo exclusivo nem momento de "aplicação" de uma configuração narrativa particular à situação do leitor que reconfigura sua compreensão de si e do mundo, assim, sua experiência fenomenológica tida como universal e subtraída a toda variação histórica. (CATANI, 2000, p.145).

Nessa linha, a reformulação pretendida por Chartier dá ênfase à pluralidade dos usos, das formas de compreensão, e principalmente, à liberdade criadora dos agentes, apesar de que a reconheça como regulada. Sustenta o autor:

A apropriação como a entendemos visa a uma história social dos usos e interpretações referidos a suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os produzem. Dar assim atenção às condições e aos processos, que muito concretamente, conduzem as operações de construção do sentido (na relação de mas nós noutros casos também) é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que nem as inteligências nem as ideias são descarnadas e, contra os pensamentos do universal, que as categorias dadas como invariantes, sejam filosóficas ou fenomenológicas, estão por se construir na descontinuidade das trajetórias históricas (CHARTIER, 1998, apud CATANI, 2000, p.146).

Vemos então como as apropriações de processos globais constituem novos sentidos, e, portanto, práticas, imaginários e representações.

Chartier (2002), desenvolve essas ideias na “A História Cultural: entre práticas e representações”, onde concentra seu esforço na construção de referenciais teóricos que permitem arquitetar a história dos *usos dos objetos impressos*, e a relação, ou os tipos de relação, que mantiveram com os indivíduos.

Seu uso, no que respeita a História da Educação, o encontramos segundo Catani em Carvalho: “*Por uma história cultural e os saberes pedagógicos*”, onde toma o documento impresso, como um objetivo de regulação pedagógica, e como sustento material das práticas na escola. Ademais, insinua a diversidade de opções para revisar e entender o fenômeno educativo, e a particularidade que há nas práticas que envolvem a práxis docente (CATANI, 2000).

Seria importante então, dotar este conceito de uma definição que vá em linha do exposto até agora. Michel de Certeau, quem articula de maneira fundamental do posicionamento deste trabalho, propõe um tipo de anunciação que estabelece a relação que há, entre as intenções e o desenvolvimento dessas. Ele em consequência entende apropriação como: [...] UNA TÁCTICA QUE SUBVERTE DISPOSITIVOS DE MODELIZAÇÃO [E QUE] PÕE EM CENA ESSE HIATO ENTRE OS USOS E SUAS PRESCRIÇÕES (DE CERTEAU, 1998, apud CATANI, 2000, p.146). Essa definição, de alguma forma, sintetiza o que define a história cultural: analisar os processos nos quais, o historiador tenta debelar a conexão inerente, entre aquele que, algum centro de poder estabelece, e o desenvolvimento destas internacionalidades na comunidade.

Voltando ao artigo de Catani (2000), ela enfatiza que a constituição da investigação no que se refere à educação no Brasil, por muito tempo esteve em generalizar as apropriações dos sistemas educativos, a partir dos estados mais ricos do país, como um todo; inviabilizando as particularidades e apropriações, de um país de tipo continental como é o Brasil. Nesse sentido assinala:

Persiste, em nosso caso, o facto de que se é necessário conhecer bem as particularidades dos

processos regionais, resultantes das condições nas quais se desenvolveram sistemas de ensino estaduais muito heterogêneos, após a instauração da República no final do século XIX', é também necessário pensar a produção de estudos de alcance mais amplo que contribuam para superar as tendências de fragmentação dos estudos histórico-educacionais. (CATANI, 2000, p.147).

Por isso afirma que hoje existem muitas dificuldades no estudo de uma história da educação comparada onde o Brasil tenha uma representatividade coerente, com seus processos tão diferentes entre cada um de seus estados. Isso exige em consequência, um esforço metodológico e de fontes, onde [...] SE CONSTRUAM INSTRUMENTOS COMUNS DE INVESTIGAÇÃO, BEM COMO DE TRATAMENTO E CRÍTICAS DAS FONTES, ALÉM DA PRÓPRIA CRIAÇÃO DE CATEGORIAS DE ANÁLISE. (CATANI, 2000, p.148).

Por último, Catani encontra em Pierre Bourdieu a afirmação que dá abrigo à união entre história e sociologia, citando o autor da seguinte forma: A SEPARAÇÃO DA SOCIOLOGIA E DA HISTÓRIA PARECE-ME DESASTROSA E TOTALMENTE DESPROVIDA DE JUSTIFICAÇÃO EPISTEMOLÓGICA: TODA SOCIOLOGIA DEVE SER HISTÓRICA E TODA HISTÓRIA DEVE SER SOCIOLÓGICA. (BOURDIEU, 1992, apud CATANI, p. 149). Para Bourdieu uma das funções da sua teoria dos campos seria justamente [...] FAZER DESAPARECER A OPOSIÇÃO ENTRE REPRODUÇÃO E TRANSFORMAÇÃO, ESTÁTICA E DINÂMICA OU ESTRUTURA E HISTÓRIA [...]. (BOURDIEU, 1992, apud CATANI, p. 149).

Nesse sentido, Bourdieu assinala que um tema que deve surgir dessa união, é o questionamento dos conceitos, e seu lugar na rede histórica. Isso obriga a ressignifica-los a partir do vínculo com a história, caracterizando a disciplina como:

"[...] ser um instrumento privilegiado para a reflexividade, condição essencial da produção do conhecimento científico. Assevera, no entanto, que nem sempre os historiadores têm submetido os seus conceitos a um exame que os mostre

como construções históricas.” (BOURDIEU, 1992, apud CATANI, p. 149).

Então, submeter os conceitos a juízo e lhe dar uma nova razão em função de determinados contextos históricos e socioculturais, é o primeiro passo de todo o estudo sócio-histórico, o que, voltando a insistir, Nóvoa define como a reconstrução do *sentido*.

Outro texto que nos parece importante é do mesmo António Nóvoa: “*Tempos da Escola no espaço Portugal- Brasil- Moçambique: dez digressões sobre um programa*”. Ali, ele sugere dez digressões, passos, ou perspectivas de trabalho, para abordar a ressignificação do carácter sócio-histórico no que é a investigação em Educação Comparada. O artigo estuda a constituição da escola de massas nos três países citados no encabeçado do artigo a partir da perspectiva indicada.

Nessas dez digressões, o autor parte por descrever e expandir em grupos as funções que poderiam se definir como *os passos a seguir*.

As três primeiras fazem referência aos sentidos da investigação, colocando como [...] PREMISSA RADICAL, A POSSIBILIDADE DE CONHECER, NÃO SÓ COMO EMPIRIA (COMO COISAS, ILUSTRAÇÕES, EXEMPLOS), SENÃO DE CONHECER COMO UMA TEORIA, A RELAÇÃO QUE A HISTÓRIA CONSTRÓI COM OUTROS POVOS E PAÍSES [...] (NÓVOA, 2001, p. 162). As três seguintes promovem o tratamento que traça a reconstituição teórica dos supostos clássicos nas ciências sociais, para a “criação de instrumentos” que interpretem um espaço relacional novo, que não esteve presente nos estudos comparados. As últimas quatro [...] SÃO DEDICADAS A UMA IDENTIFICAÇÃO DAS TEMÁTICAS DE REFERÊNCIA, SERVEM DE “PONTOS DE ENTRADA” DA INVESTIGAÇÃO, AJUDANDO A SITUAR AS FONTES QUE SERÃO TRABALHADAS EM CADA UM DOS PAÍSES. (NÓVOA, 2001, p.163).

Na primeira delas, a sobressai o que é o norte de nossa investigação, porque coloca como ideia central dentro do debate educativo: a ideia do atraso. Essa ideia tem sido uma carga com a que a partir do final do século XIX, muitos países do sul do mundo tem forçosamente convivido, sendo uma espécie de mantra. Em sua investigação, Nóvoa propõe que a construção imaginada de nossa educação, transcende a todos os países da América Latina. Assim, no caso de Portugal, indica que carrega a partir de 1870 a representação articulada do atraso educacional que muitas gerações tem tomado à decisão de levar. Numerosas investigações de tipo estatísticas, - que sabemos são linguagens de um lugar-, tem transformado *em condição sine qua non* de toda práxis educativa, o elevar a categoria de verdade imutável essas cifras.

Nessas cifras e verdades, nos critérios como o geográfico, econômico e antropológico, muitas vezes há a intenção de definir rotas; caminhos a seguir, e não explicar o porque desse “atraso”.

Como Nóvoa pretende reformular conceitos como o do atraso, a construção discursiva descrita antes, não serve. Então, buscar explicações do tipo político e cultural é sua intenção, e para isso propõe como entrada: [...] MUDAR A PERSPECTIVA... E POUSAR O OLHAR, NÃO NOS NÚMEROS DO ATRASO, MAS NAS FORMAS E NAS FÔRMAS DA MEDIDA, ISTO É, NA CONCEPÇÃO DOS INSTRUMENTOS ESTATÍSTICOS E NA SUA INTERPRETAÇÃO COM BASE NUMA DETERMINADA IDEOLOGIA DO MODELO ESCOLAR (HACKING, 1995, apud NÓVOA, 2001, p.165).

Queremos com isso colocar no centro da discussão, uma das principais tarefas que se propõe nessa linha: subverter as verdades na educação. Nos dando a oportunidade de pensar e conhecer nossos sistemas educativos a partir dos sentidos que nossas comunidades lhe deram, e identificar os processos de caráter global, como é a constituição e desenvolvimento da educação escolar, nelas. Identificar apropriações e traçar um caminho próprio.

A segunda digressão é a do “espaço-tempo da reflexão histórica”. Sobre isso, Nóvoa afirma que: ESTAMOS COLOCADOS PERANTE UMA NOVA CONCEPÇÃO QUE NOS CONVIDA A OLHAR PARA A LARGURA E PARA A ESPESSURA DO TEMPO. UMA LARGURA QUE PERMITE A FLUIDEZ HISTÓRICA, CONCEBENDO O PRESENTE NÃO COMO UM ‘PERÍODO’, MAS COMO UM PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DO PASSADO NO FUTURO (E VICE-VERSA). (NÓVOA, 2001, p.166).

Essa noção convida a olhar um *espaço* que não está delimitado pelas margens convencionais. Como afirma Thomas Popkewitz, os conceitos temporais serão substituídos por conceitos espaciais: [...] MAPAS, CAMPOS DISCURSIVOS, TERRITÓRIOS, COMUNIDADES IMAGINADAS, GEOGRAFIAS INSTITUCIONAIS, ESPAÇOS IDEOLÓGICOS, TOPOGRAFIAS DA PESSOA ETC. (NÓVOA, 2001, p.167).

Este campo aberto no espacial e temporal conceitua a segunda digressão: as *comunidades de sentido*. Essas comunidades podem emergir com traços histórico-culturais compartilhados como, por exemplo, a língua. Mas esses sentidos tem a suficiente flexibilidade para variar em função do que se busca a partir de seus processos históricos, espaços geográficos, políticas de desenvolvimento, etc. Nessa linha, nossa *comunidade de sentido* de detalhamento quando descrevemos os contextos sócio- históricos das instituições estudadas.

A terceira digressão se refere à reconciliação entre história e comparação, Nóvoa adverte nesse ponto, a popularidade que a Educação Comparada adquiriu nos últimos quarenta anos, o que se converteu essa disciplina, segundo a advertência de Peter Robinson, na TIRANIA DAS CLASSIFICAÇÕES INTERNACIONAIS E AS FALSAS EVIDÊNCIAS QUE ELAS MOSTRAM (NÓVOA, 2001, p.168). Ou, como Peter Robinson, que denuncia o uso que se dá a “dados internacionais” para legitimação de alguns discursos políticos. A tendência a uniformizar mono-

causalmente os fenômenos educativos, e lhes dar uma explicação unidirecional, construindo assim modelos que servem só para justificar esses discursos políticos, é uma das grandes ameaças para a ciência comparada:

Hoje, o terreno é favorável à emergência de uma espécie de “pensamento mundial”, que se organiza através da integração do outro e da redução a uma matriz única de elementos recolhidos em diferentes contextos. A razão atual funda-se numa ideia do espaço-mundo, que é transformada em referencial por via do trabalho de “especialistas” e de organizações internacionais (Boli & Thomas, 1999). No passado, a presença do outro justificava-se pela sua exemplaridade (a imitar ou a recusar); atualmente, ela define-se pela capacidade de organizar uma massa considerável de informações que integram num mesmo quadro o eu e o outro.” (NÓVOA, 2001, p.168).

Nóvoa avisa que esse processo também exhibe um duplo processo de discriminação, instituindo ferramentas que estruturam hierarquicamente diferentes sentidos de mundo.

Hoje as fronteiras se diluem, por efeito de uma cultura mundial e pela multiplicidade dos níveis de filiação e pertencimento. Como disse Benedict Anderson (1991), todas as comunidades são imaginadas. Aqui está o que leva ao compartilhamento a voltar-se à nova realidade, que não entram nas lógicas da geografia nacional.

A quarta digressão diz respeito ao “sistema mundial”, questão que vai se aprofundar mais adiante. Suas premissas, modeladas no seio de Universidade de Stanford, apontam que a educação é um fenômeno mundial. Isso significa que sua essência ou ontologia, ou seja; seu modo de organização (estrutura); e as razões de seu valor (legitimidade) são características que se definem no nível da cultura e do sistema econômico mundial, e não no plano de estado-nação.

Este paradigma, que começa a se instalar na segunda metade da década de 1980, hoje é impossível de ignorar. Precisamente, em uma de suas publicações, a escola de Stanford traça uma tipologia que ordena aos países com a dois critérios. O primeiro é uma localização hierárquica de países – não em função da descrição de suas *realidades*, senão na construção delas-, a partir de implícitos ideológicos. O segundo tem a ver com a agrupação de países a partir de sua localização estrutural na sociedade, fazendo sobressair as dimensões econômicas e geográficas.

Questionando essas pautas, Nóvoa propõe desenhar uma perspectiva horizontal de comparação, utilizando as dimensões histórico-culturais sobre a gênese e a expansão da escola. Sinala dessa forma que [...] NÃO SE TRATA TANTO DE ESTUDAR A “DIFUSÃO MUNDIAL” DO MODELO ESCOLAR, MAS ANTES DE COMPREENDER A SUA RECEPÇÃO. (NÓVOA, 2001, p.171).

A quinta entrada tem a ver com os novos modelos historiográficos. Passar de análises dos feitos, à análise do *sentido dos feitos*. Dar impulso a uma nova epistemologia do conhecimento, que define perspectivas de investigação não somente a partir da materialidade dos fatos educativos, senão também das comunidades discursivas que constituem, descrevem e dão sentido a elas, ademais de localizá-los em um dado tempo-espço:

Não se trata de abdicar da cientificidade do conhecimento histórico, dissolvendo toda a realidade em discurso. Não se trata – como Roger Chartier (1998) tem alertado – de confundir a racionalidade que organiza a produção de discursos com a racionalidade que organiza os outros regimes da prática. Não se trata de ignorar que o saber histórico pode (e deve) ser controlado por critérios de rigor e de verdade. Trata-se, sim, de afirmar a impossibilidade de separar o texto do seu contexto de produção.

Trata-se de compreender o modo como os discursos moldam os factos, configuram as realidades, não se limitando a descrever qualquer coisa que estaria para além deles. Trata-se de

identificar as modalidades visuais que definem a nossa 'civilização da imagem'. (NÓVOA, 2001, p.173).

A sexta digressão, faz referências às teorias pós-coloniais e a crítica a linearidade do chamado progresso civilizatório, o que contém afirmações de que o resto do mundo, também pode ser lugar de reflexão teórica.

A sétima digressão é sobre “a transformação de crianças em adultos”. Se refere a ideia de escolaridade, e como essa modificou a subjetividade de quem antes era criança, inventando categorias, classificações e construções, que alteram práticas em função da escola. Isso é, como a escola de massas transformou crianças em alunos. Nesse sentido essas subjetividades móveis; inventam novos tipos de alunos, que a partir de expectativas articuladas no seio das reformas educacionais, constroem novos sujeitos; os que, se apropriam dessas expectativas, criando outras. Nóvoa indica que a construção do aluno como sujeito envolve em termos históricos muitas racionalidades, que se cruzam, abrangendo discursos médicos, interesses comerciais, observações científicas, práticas sociais, e saberes, pelo que sua constituição é um terreno complexo.

A seguinte digressão é sobre a formação das identidades profissionais docentes. Aqui, a intenção é distinguir as mudanças que o professorado, e os *sentidos de profissionalização* que se construíram com a expansão da escola de massas foram desenvolveram, para aprender a forma em que os próprios professores vivem e falam de sua profissão, reconstruindo sentidos que deram a seu trabalho.

A penúltima das digressões toca uma questão relevante: “lutando pelo currículo”. Com a intenção de compreender o currículo, e tendo como referência os estudos da equipe de Stanford, a ideia é reconstruir as principais mudanças e continuidades, e sobretudo, identificar as lógicas de difusão mundial de uma ideia de currículo e de um corpo de disciplinas e matérias a ensinar. As perguntas que Nóvoa faz têm presente a perspectiva de sistema mundial, mas o que realmente lhe interessa entender, não é tanto a difusão dos modelos curriculares e sim o

modo como eles foram apropriados e “reabsorvidos em diferentes contextos nacionais” (NÓVOA, 2001, p.180). Essa digressão traça, como foram apropriadas para cada uma das comunidades que vão ser estudadas, a Jornada Escolar Completa e o Ensino Integral, os quais, anexadas às comunidades locais e nacionais, é provável que as tenham ressignificado em função de suas próprias práticas, imaginários e representações.

A última digressão é a que tem como finalidade [...] IDENTIFICAR A GÊNESE DE UM DISCURSO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA EMERGÊNCIA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS [...] (NÓVOA, 2001, p.181). A racionalidade das decisões políticas, e as de trabalho científicos; que em relações com as formulações teóricas no plano educativo, constituem as práticas escolares.

Em consequência, temos frente a nós, uma proposta que encaminha vários pontos que todo trabalho nessa perspectiva deve considerar.

É o prescrito e o vivido, que inevitavelmente, leva a ter que referir a um conceito que temos mencionado muitas vezes: a *cultura mundial*. Jürgen Schriewer (2013), em “Cultura Mundial e Mundos de Significado Culturalmente Específico”, delinea alguns matizes a respeito dessa ideia, que digamos, inundou a discussão dos anos noventa até a data de hoje. Como dissemos antes, foi em Stanford (SCHRIEWER, 2013), onde nasceu o conceito que abrange uma corrente de pesquisa e teorização de tipo sociológica, a que Schriewer sintetiza na seguinte citação:

Se trata del neo-institucionalismo sociológico [...], una abreviatura que engloba un programa de investigación [...] cuya intención no es sólo captar de modo teórico la dinámica de conformación de una sociedad mundial y de la estructura que la caracteriza, sino de dar fundamento a las tesis elaboradas dentro del programa (SCHRIEWER, 2013, p. 277).

Suas premissas promovem a sociologia do conhecimento e das organizações, onde:

[Se] entiende a la sociedad moderna como un orden primordialmente cultural, es decir, constituido tanto a partir de pautas cognitivas y asunciones compartidas colectivamente como de los modelos de orientación y expectativas. La sociedad moderna se constituye, entonces, como un conjunto de interpretaciones de la realidad (accounts en la terminología inglesa), de ideas directrices de regulación (rules) y de programas de acción estrechamente conexos con ellas (ideologies) (SCHRIEWER, 2013, p.278).

Anuncia que sua origem está na tradição do pensamento ocidental, que começa com a Reforma e o Renascimento, e que é difundida com uma força exponencial nas últimas décadas do século XX. Essa tradição conseguiu articular “mitos racionalizados” parafraseando a Meyer, os que se sostem, em que

[...] el desarrollo individual y de la condición de ciudadano, del progreso social y el desarrollo económico, así como también del estado como marco legítimo y garante de una sociedad nacional são o referente cultural no qual se desenvolve ocidente] (SCHRIEWER, 2013).

Os dispositivos de difusão desses princípios reitores de ordenamento são o que Schriewer entende como globalização, que:

[Usando estrategias] dinamizadas por un sin número de interacciones e imitaciones entre las sociedades, y por la construcción de modelos de reforma o mejoramiento abstracto [...] [dan] intensidad [...] [a la] difusión en las últimas décadas del siglo XX [...] a través de los expertos, las redes internacionales de científicos, ONG's e instituciones gubernamentales que por medio de congresos, publicaciones, declaraciones y programas de desarrollo han articulado es construcción social de la realidad a nivel mundial". (SCHRIEWER, 2013, p.278)

Nessa linha, o discurso construído em educação, levantou a tese sobre a conexão fundamental entre educação e desenvolvimento, colocando numa “mochila muito pesada” nos sistemas escolares. Modelando condutas, legitimando racionalidades e discursos, E se construiu a “maneira de roteiro”, um programa que políticos, expertos e administradores definiram da seguinte forma:

“[...] este es un programa mundial de educación y de desarrollo que se fue traduciendo con intensidad creciente en el curso del XX, tanto en principios jurídicos generales como en los objetivos de las políticas educativas y de desarrollo consignados en las constituciones y las legislaciones de todos los países por igual” (SCHRIEWER, 2013, p. 279).

Obviamente isso significa que toda visão diferente e alternativa fica marginalizada. As pretensões explicativas e vinculantes da cultura mundial traçaram como objetivo acompanhar os processos de reforma e mudança educativa em todos os continentes. A legitimidade científica deste discurso se encontra na corroboração através do dado quantitativo, que vai confirmar:

“[Con] un número casi inabarcable de datos de datos cuantitativos concebidos en la mayoría de los casos con el objeto de indagar los fenómenos estudiados por medio de comparaciones inter-temporales e internacionales. Sobre este fundamento [...] basado en lo empírico y [...] en la estructuración “isomorfa” de los modelos “racionalizados” de la organización educativa y de los currículos escolares, como de los procesos convergentes de expansión masiva que se verifican en todos los niveles de los sistemas educativos completamente desarrollados. (SCHRIEWER, 2013, pp. 279-280).

Com o título *Tendências contrárias: os Resultados da Educação e da Sociologia Comparada* Schriewer perfila propostas alternativas às propostas expostas de Cultura Mundial. Aí se esboçam as distintas perspectivas que a sociologia e a educação anunciaram, para colocar no debate o seguinte:

Los procesos sociales y de entrelazamiento mundial o de –en los términos del neo-

institucionalismo- “isomorfismo” según pautas de una cultura mundial no se realizan en modo alguno de manera lineal, teleológica o evolucionista. Tales procesos constituyen [...] situaciones complejas y variables de “globalización” y fragmentación [MENZEL, 1998; CLARK, 1997] o de ‘integración’ y “impugnación” [constetation]” (SCHRIEWER, 2013, p. 280).

A tendência ao isomorfismo fez com que instituições como a OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) e o Banco Mundial, tenham intensificado seus esforços em elaborar políticas educacionais com os fins apresentados. Os estudos citados por Schriewer sinalizam que tal aspiração, na prática, não deixa de ser isso, uma aspiração. E, argumente que a educação se encontra profundamente ligada a seus contextos políticos e sociais onde cada sistema educativo nacional mantém suas particularidades. Schriewer adiciona que, existe uma relação muito próxima entre “dinâmicas globais de difusão” e “apropriação contextualmente específica”. Assim indica:

[...] los modelos ofrecidos transculturalmente son seleccionados, en este nuevo ambiente, según los intereses prevalecientes, adaptados a situaciones y necesidades específicas, reinterpretaciones de acuerdo con líneas culturales y, en grados históricamente diversos, transmutados en reformas estructurales” (SCHRIEWER, 2013, p. 283).

Ou seja, se dá uma *transformação interpretativa* e uma *apropriação de corpos de conhecimentos modelos pedagógicos e políticos* o que significa olhar o fenômeno educativo a partir de *trajetórias históricas*, onde as comunidades experimentam um processo de *re-contextualização geradora de desvios* (SCHRIEWER, 2013, p.284).

Para conceitualizar os questionamentos e as temáticas abordadas no artigo, Schriewer traça o conceito de “mundos de significado culturalmente específico”. Essa expressão que provem do debate em educação comparada é uma ressignificação do termo cultura, que faz referência:

[...] a las dimensiones como la experiencia histórica de diferentes grupos sociales o sociedades enteras, así como también a la manera en la que estas experiencias se ven reflejadas en estructuras simbólicas culturalmente específicas; en las distintas concepciones del tiempo, el cuerpo y la naturaleza de las relaciones sociales; en las imágenes, históricamente consolidadas, de lo propio y de lo extraño; o en representaciones, modelos de interpretación o “social meaning” arraigados en el conjunto de la sociedad. (SCHRIEWER, 2013, p.287).

É sem dúvida a história da educação comparada, a partir de uma sócio-história, um campo rico para o desenvolvimento de estudos que busquem entender, a partir dos sentidos próprios de cada cultura, o desenvolvimento dos sistemas escolares de projetos que possam ter a liberdade criadora de suas próprias comunidades, e que sejam, em função de seus próprios objetivos. É uma ruptura necessária de hierarquias que respondem a lugares que articulam discursos, com intenções quase axiomáticas, de legitimar projetos e consolidá-los em nível mundial.

1.2. Culturas Escolares

Nesse caminho que temos desenhado, a ferramenta conceitual mais importante é o de culturas escolares. É o conceito que dá existência à liberdade criadora que os diferentes agentes dentro de uma comunidade tem para se apropriar de fenômenos locais e globais. Nos permite olhar as escolas e suas dinâmicas internas, e legitimar seus processos como agentes construtores de cultura, e pelo tanto, como sujeitos político-históricos. Com aspirações próprias e projetos de futuro.

É o conceito que vamos usar para observar este processo de apropriações de certas reformas em determinados contextos, e a recodificação deles em seus espaços internos. Com isso, comparar de maneira horizontal, o que não significa

igual, suas experiências, e assim talvez, esboçar algumas conclusões que nos ajudem na construção de projetos com sentido, e que apontam na melhora real de nossos sistemas educativos.

Para chegar ao significado de cultura escolar representada neste trabalho, as estações não foram poucas. Partimos, questionando o lugar de onde se modelou a forma de conhecer e compreender o fenômeno educativo. Um lugar que compôs sujeitos, estruturou dispositivos de pensamento, predispôs ao investigador até o seu objetivo, e, ao resultado de suas observações. A partir da resignificação do lugar onde conhecemos, nos predispomos, a que esse processo cognitivo tem sua matriz conceitual, na história cultural e nos significados sobre às quais se sustem. O primeiro deles foi representação, que se sustenta na ideia de que todo processo constituído num feito é uma articulação do rito em si, e a relação deste, com os significados culturais que as comunidades lhe dão. É por tanto, a manifestação de uma série de crenças e valores, no sentido que estas lhe dão.

Por outro lado, temos apropriação. Um conceito que dá valor às comunidades, suas identidades culturais e os sentidos que elas criam dos fenômenos aos quais estão circunscritos. É como afirma Chartier (2011), uma idéia libertadora que dá às coletividades a capacidade de criar seus próprios universos, e não serem meros depósitos de intervenções externas.

Essas *comunidades de sentido* (2001), em consequência, dão espaço para a diferença. Proporcionam voz à exceção e lutam contra a regularidade. Regularidade, que como temos sustentado até aqui, não permite ver a dimensão total de um fenômeno; pois estabelece que a história, é um traçado que metodologicamente corrobora uma tese na repetição de fatos vistos de maneira processual. Com ele, a tendência tem sido de configurar matrizes, teorias e tendências que servem de suporte a quem adscrive a que todo produto histórico é um acúmulo de acontecimentos que existem na reprodução, delineando por tanto, um caminho que não permite incorporar a exceção.

Nesse sentido, esse trabalho situa a regularidade como um dos elementos do estudo de um objetivo histórico. Sugere que, a regularidade e a exceção, devam necessariamente estabelecer um diálogo, tal como a micro história destaca, e assim conhecer a complexidade de um fenômeno histórico como o educativo.

Portanto, esse trabalho vai dialogar com as exceções. Isso não significa que nega a regularidade, senão que as utiliza com o fim de completar a caracterização do objeto. É como se disse, um exercício micro histórico. E é a partir daí, onde vamos utilizar o conceito de cultura escolar.

O primeiro, portanto, é precisar o conceito. E nesse devir, repassaremos as definições que alguns historiadores fizeram. Como se indicou na introdução, a definição feita pela primeira vez foi elaborada por Dominique Julia em “A Cultura Escolar como Objeto Histórico”. Neste trabalho, Julia define cultura escolar como: [...] UM CONJUNTO DE NORMAS QUE DEFINEM OS SABERES A ENSINAR E OS COMPORTAMENTOS A INCULCAR, E UM CONJUNTO DE PRÁTICAS QUE PERMITEM A TRANSMISSÃO E A ASSIMILAÇÃO SABERES E A INCORPORAÇÃO DE COMPORTAMENTOS. (JULIA, 1995, p.354). Remarca que essa cultura e seus dispositivos devem ser desenvolvidos por sujeitos que se apropriam delas, para posteriormente disseminá-las. Sua reprodução permitiria a difusão na sociedade por meio de uma série de ritos e símbolos, o que haveria aportado a “academização” da coletividade.

Antonio Viñao em texto titulado “Culturas Escolares” (2000), faz uma revisão que repassa a alguns autores o conceito de corpo e forma. Nós revisaremos sucintamente essa recopilção, para depois concentrarmos nos contornos com os quais, vamos abordar a cultura escolar. O primeiro, a quem se atribui a origem do conceito, é Dominique Julia, quem já foi mencionado. O segundo é André Chervel, que em dois trabalhos publicados em 1996 e 1998, “Des Disciplines á la Culture

Scolaires” e “Education and Cultural Transmission”, propõe que a cultura escolar, é um produto exclusivo das escolas. É uma criação própria a partir de:

[Su] origen, génesis y en su constitución, sería una forma de cultura sólo accesible por mediación de la escuela, una específica de la escuela, que vista así, deja de ser considerada un medio que se limita a transmitir saberes o conductas generados en el exterior de ella, sino saberes y conductas que nacen en su interior y llevan marcadas características de dicha cultura” (VIÑAO, s/d, p.1).

Com ele, se destaca então o potencial criador dos sujeitos, e as apropriações que fazem do fenómeno que se dão em outros espaços; ressignificando, transformando e produzindo outros novos. Dele, por exemplo, temos as disciplinas escolares, que Jean Hébrard (1990), discute como foram constituídas as disciplinas escolares a partir de saberes que estavam na cultura popular da Europa tardo medieval, que, à diferença da educação secundária – uma preparação para os estudos universitários-, nasce de saberes que estavam na cultura do baixo-povo. Também Chervel aborda que a escola pede a difusão de alguns saberes e práticas criados em outros lados, mas que esta cria suas próprias produções que se materializam nos estudantes, principais agentes de reprodução da cultura escolar fora da escola.

Marc Depaepe e Frank Simon (1995), em “Is There any Place for the History of Education”, partem da premissa de que sabemos muito pouco do dia a dia das escolas. São “caixas negras” da historiografia da educação. Ai que a matriz para seu estudo, está em algumas premissas desenvolvidas nas seguintes conclusões. A primeira, é que a cultura escolar (2000):

[...] está enraizada en factores medioambientales temporales y espaciales y comprende el ritual de la vida escuela: el cuadro horario, la división del día en lecciones y tiempo de juego o libre, trimestre y vacaciones, la arquitectura de la escuela, su mobiliario, los objetos o materiales del aula, el número de alumnos, el sistema graduado basado en la edad y graduación de las materias,

las jerarquías internas de la escuela, el punto de vista o mirada panóptica, el sistema recurrente de sanciones y recompensas tales como los exámenes, premios, etc. (VIÑAO, 2000, p.4).

Os autores, para constituir o objeto que é um mistério da história da educação, criam o conceito “*gramática escolar*” (grammar of schooling). Este tem sua origem para:

“[...] explicar la tensión existente entre la fe en las reformas educativas, sus demandas, y los sucesivos intentos por reinventar las escuelas, y la lentitud de los cambios en las prácticas y realidad educativa o la superficialidad con que las reformas afectan a las prácticas escolares” (VIÑAO, 2000, p.4).

Sua definição é similar às dadas anteriormente enquanto a conjuntos de normas, saberes e práticas, que governam as escolas, e que se sedimentaram no tempo, onde seus diferentes dispositivos construíram uma cultura falada. Mas ademais do conceito, tenta, como veremos mais adiante com o trabalho de Antonio Viñao, colocar o acento em que as escolas são produtos históricos e das reformas, não tomam em conta isso. Sobre a relação entre culturas escolares e reformas vamos aprofundar mais adiante.

Para uma primeira aproximação que defina e dê forma ao terreno onde nos posicionamos, é necessária uma definição que se sustente, para precisar aquelas variáveis que vão tocando a cultura escolar a partir da perspectiva deste trabalho. Nesse sentido, Antonio Viñao no mesmo texto que temos citado, sintetiza o conceito da seguinte forma:

La cultura escolar estaría así constituida, en una primera aproximación, por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas -formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos-sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas.

Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias para integrarse en dichas instituciones, para interactuar y para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como para hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos -por ejemplo, las disciplinas escolares- que la configuran como tal cultura independiente.” (VIÑAO, 2000, p.5).

Essa definição conduz a pergunta: de que forma podemos ver sua existência? Por meio das práticas e rituais da ação educativa. Ou seja, por meio da graduação e da classificação dos estudantes, as disciplinas escolares e os saberes nelas constituídos, entre muitas outras. Também, através das didáticas, ou seja, do tipo de estratégias usadas pelo professor para transmitir aqueles saberes criados nas escolas, e normalizados por agentes externos a ela. Ainda mais, podemos ver, e é aí onde este trabalho busca olhar, em suas maneiras de se organizar formal e informalmente. Em consequência, em todo aquele que rodeia, significa e codifica práticas; modos de se relacionar e se organizar dentro de um centro docente.

A definição de Viñao engloba uma relação que constitui a cultura escolar em função de um processo que é próprio da criação dos sistemas escolares modernos: as reformas. A cultura escolar moderna, em sua regularidade e tradição, também vai se definindo por meio da mudança. Mudanças que podem ser profundas, e também, epidérmicas. Mas que ao longo do tempo, vão gerando mudanças. Por isso é que uma das ênfases que faz Viñao é em um produto eminentemente histórico, e outro tipo presentista e a-histórico como as reformas.

Tal assunto produz interesse entre quem são parte das comunidades educativas. A razão é evidente: nunca se sentiu parte de nenhum processo de mudança. Tanto as discussões – as que alguns casos tenham sido parte, mas onde sua influência foi pouca-, como também em seu desenho e implementação, os

professores e a comunidade escolar em geral, a maior parte das vezes, tem olhado a partir de muito longe a constituição das reformas marcadas por um diálogo de representações produzidas em outros lugares.

Dessa forma, o autor assinala que as reformas fracassam, não porque elas produzam efeitos não previstos e inclusive opostos aos não previstos. Ou porque tenham a resistência das comunidades; ou vistas como liturgias que os tecnocratas dos governos de turno criam necessários para melhorar a qualidade da educação, senão porque, e agregaria a causa de Viñao, que todas as consequências antes vistas, são provocadas pelo caráter a-histórico das reformas, que: [...] IGNORAN LA EXISTENCIA DE UNA CULTURA ESCOLAR, O GRAMÁTICA DE LA ESCUELA, DE SU CONJUNTO DE TRADICIONES Y REGULARIDADES INSTITUCIONALES SEDIMENTADAS EN EL TIEMPO, DE REGLAS DEL JUEGO Y SUPUESTOS COMPARTIDOS [...] (VIÑAO, 2000, p.5). Ai que seja extremamente importante fazer o exercício de conhecer a genealogia, a constituição histórica das escolas, suas matrizes de ação e as apropriações que fazem de diversos dispositivos tanto de cooptação como de transformação que os agentes externos emanam sobre elas. O reconhecer regularidades, tradições e inovações permite analisar e criar um conjunto de explicações a fenômenos produzidos em outras comunidades discursivas, que, incidem no desenvolvimento dessas.

Nessa linha, Viñao identifica sete elementos para dar um “marco explicativo” à constituição das culturas escolares:

1. Cómo desde el mundo académico, se aplican y adaptan las reformas educativas;
2. cómo, y por qué, determinados aspectos de estas son incorporados más o menos rápidamente a la vida escolar;
3. cómo, otro son rechazados, ritualizados, modificados, reelaborados o distorsionados a partir de esos modos de hacer y pensar sedimentados a lo largo del tiempo, de esas regularidades institucionales que gobiernan la

- práctica de la enseñanza y el aprendizaje y la vida de los centros docentes;
4. cómo puede generarse el cambio educativo y la innovación escolar en las instituciones docentes;
 5. cómo en definitiva, éstas son una combinación de continuidades y cambios. Una combinación sometida a la lógica de dichas regularidades y a la presión de aspectos externos a la misma, pero configuradores de ella, como la cultura propia de cada política educativa y determinados cambios tecnológicos;
 6. cómo, por último, dicha cultura es un producto histórico, por tanto cambiante, que también cambia, y que goza de una relativa autonomía para generar formas de pensar y hacer propias, y como consecuencia, productos específicos en relación a la enseñanza y el aprendizaje, entre los cuales se hallarían las disciplinas escolares, los modos de organizar el espacio, el tiempo y la comunicación en el aula, los exámenes y las formas de acreditación
 7. y cómo por último, la sociedad ha valorado –ha otorgado un valor social- los modos de hacer y pensar propios de la cultura escolar, y los ha adoptado en otros contextos formativos independientes del sistema educativo formal.” (VIÑAO, 2000, pp. 5-6).

Na mesma linha, além de identificar os fenômenos que constituem as escolas em seu sentido cultural, Viñao identifica os elementos que fazem parte dela e os categoriza assim:

1. Los actores: profesores alumnos y padres.
 - Especial atención a los profesores como grupo que desempeña el papel general más relevante en la configuración de dicha cultura (¿cultura académica?).
 - Aspectos a tener en cuenta: formación, selección, carrera académica, estatus, asociacionismo, feminización, etc.
 - Relación de esta cuestión con la historia del proceso de profesionalización docente y con la historia de las disciplinas escolares y el currículum.
2. Los discursos, lenguajes y modos de comunicación utilizados en el mundo escolar.
 - Léxico, fórmulas y pautas lingüísticas.
 - Evolución medios y modos de comunicación: oral, escrito, visual.

3. Los aspectos institucionales y organizativos.

- Distribución y usos del espacio (emplazamiento, diseño exterior e interior, espacios edificados y no edificados, usos del espacio, espacio específicos, espacios de apropiación individual) y el tiempo (calendario distribución semanal y diaria de las actividades y materias o cuadro horario, distribución del tiempo de clase o del dedicado a una disciplina).
- Organización escolar: graduación escolar, función directiva, rituales.
- Las disciplinas escolares: génesis, evolución, desaparición efectiva o aparente, denominaciones, objetivos, contenidos, libros de texto, jerarquías, etc.

4. Prácticas y modos de comportamiento.

- Confrontación con la teoría o propuestas (discursos científicos que legitiman o fundamentan unas prácticas determinadas) y la legalidad (lo prescrito y lo vivido).
- Además de todo lo anterior atender a los modos de organizar la enseñanza en el aula, de llevar la clase, de enseñar y aprender, de evaluar y calificar.
- Nuevas fuentes o una nueva manera de mirar las fuentes conocidas: iconografía, historia oral, testimonios y recuerdos, literatura autobiográfica, correspondencia, entrevistas, reglamentos, informes, memorias institucionales, exámenes y ejercicios de alumnos, diarios de clase o de preparación de lecciones, catálogos de mobiliarios y materiales escolares, etc. (constitución de museos pedagógicos y reconstrucción de la memoria de la escuela como institución). (VIÑAO, 2000, p.6).

A cultura escolar sugere então, uma regularidade constituída em seu tempo. Seu aporte é dotar de existência a um sujeito historicamente esquecido, passado por alto. Isso sim, sua regularidade, não pode nos permitir esquecer a ideia de mudança. Dessa forma, esse trabalho trata disso. Os riscos de assumir a regularidade como visão parcial disto. E aí está o risco. É por ele, que a investigação é depositada nas propostas da história cultural. É nela onde encontramos refúgio à exceção e seu aporte ao estudo de sujeitos históricos constituídos nas margens da regularidade. E é a partir da micro-história, onde também encontramos abrigo, a que a exceção pode ser um aporte chave à

reconstituição de comunidades discursivas distantes às traçadas na repetição que marca tendência.

Quais são as manifestações de mudança que delineiam a exceção? Viñao instaura os seguintes:

1. otros aspectos que también condicionan el relativo éxito o fracaso de dichas reformas - contextos social y político, apoyos o resistencias, contradicciones internas, financiación, etc.-;
2. los efectos e influencia de las reformas en la cultura escolar y viceversa; y
3. los cambios a largo y medio plazo en la misma cultura escolar, porque, todo hay que decirlo, las culturas escolares también cambian: no son eternas. Constituyen una combinación -entre otras muchas posibles- de tradición y cambio. (VIÑAO, 2000, p.7).

Convém como é lógico depois do exposto, falar de culturas escolares, sugestão final de Viñao. Se temos mostrado até aqui, que a exceção constitui, e faz parte de uma realidade complexa e diversa, e por tanto, conformada por diversas comunidades discursivas, corresponde então dar pluralidade ao conceito. Adscriver ao lugar a qual ele pertence. Dota-lo dos imaginários, práticas e representações. E obviamente, das apropriações que faz dos processos e fenômenos em que se desenvolve sua relação com as comunidades discursivas maiores. Comunidades que, prescrevem, sugerem, obrigam, ou dialogam com ele.

Viñao cita em uma frase de Domínguez Martín, que “cada escola é um caso” (MARTÍN, 1935, apud VIÑAO, p. 7), Afirmação muito certa, porque coloca no centro que cada estabelecimento escolar tem uma cultura constituída por características que o diferencia de outros. Mas o autor adverte:

Al igual que cada centro docente tiene su propia cultura, también existen rasgos culturales -es decir, estables y persistentes- que caracterizan y distinguen, por ejemplo, los centros de enseñanza primaria de los de secundaria y, al mismo tiempo, la cultura -mentalidad, prácticas, etc.- de los

maestros de primaria de la cultura –mentalidad, prácticas, etc.- de los profesores de secundaria. (VIÑAO, 2000, p.7).

Essas regularidades são as que convivem com as diferenças. E poderíamos dizer que a conjunção de todo esse tipo de regularidades, combinadas sob diferentes contextos e circunstâncias históricas, são as que dão forma às culturas escolares. Em consequência, há uma matriz da qual podemos caracterizar a cultura escolar como um fenômeno regional ou global, que desenvolvido ao longo da história do pensamento pedagógico, e dos sistemas escolares do ocidente, foram matizados processos e suas respectivas apropriações.

Por isso Viñao, conclui conjugando da seguinte maneira o discurso até agora:

Hay, pues, culturas específicas de cada centro docente, de cada nivel educativo y de cada uno de los grupos de actores que intervienen en la vida cotidiana de las instituciones de enseñanza. Pero ésta últimas no operan en el vacío, ni como tales instituciones ni en su actividad educativa. Actúan dentro de un marco legal y de una política determinada, que tiene su propia cultura -la de los reformadores, gestores y supervisores-, y en interacción con una ciencia o ciencias de la educación -pedagogía, psicopedagogía y sociología de la educación fundamentalmente- que influye en las reformas educativas, que condiciona la cultura escolar y cuyos protagonistas -pedagogos, psicólogos, sociólogos- se erigen en detentadores del saber experto y científico en el ámbito educativo. Esta doble interacción, y enfrentamiento, de la cultura de los profesores y maestros con las culturas de los reformadores y gestores y de los expertos o científicos de la educación -siempre tentados, cuando las circunstancias políticas lo permiten, a convertirse en reformadores- es la que explica, en buena parte, el fracaso de las reformas educativas. (VIÑAO, s/d, p.8).

Tendo uma definição que nos enquadra nos limites onde vamos trabalhar e usar a cultura das escolas, agora, por tanto, nos corresponde perfilar a relação dessa com as reformas e os atores que a constituem. Assim como também, identificar as tensões que se produzem a partir da interação entre eles, suas intenções e

imaginários. É por isso que nessa parte da investigação, vamos continuar ocupando os aportes de Antonio Viñao, quem, aprofunda na relação que historicamente há tido reformas, e seu fracasso, com a cultura das escolas.

1.3. Culturas Escolares e Reformas

Analisar e avaliar o impacto das reformas na educação nunca foi fácil. Como se disse na introdução, são processos complexos que para ser pensados devem passar muito tempo. E ainda assim, observa-los é difícil. Porque em meio de seu desenvolvimento, a maioria das vezes, se introduzem outras mudanças, as que fazem quase impossível apreciar uma mudança por si só. Nesse caso, acreditamos que é melhor olhar essas tentativas de transformação a partir da genealogia que dos sistemas escolares nacionais; as apropriações dos estabelecimentos docentes aos processos que vivem suas comunidades, e perguntar-se aí, olhando historicamente, porque fracassam as reformas.

Antonio Viñao faz isso de forma contundente. Sua tese é bastante clara respeito ao tema: as reformas fracassam porque seu caráter a-histórico faz impossível olhar as escolas como fenômenos históricos. Parte da premissa, está na “crença messiânica” de que é possível romper a tradição. A partir de zero em outras palavras. No texto intitulado, “Culturas Escolares e Reformas (sobre a natureza histórica dos sistemas e instituições educativas)”, Viñao (2000) situa este problema em uma perspectiva sócio-histórica. É cuidadoso ao propor que a cultura escolar, como tradição sedimentada no tempo, não está escrita em pedra, e que está sujeita a mudanças. Mudanças que tem trajetórias muito largas e que muitas vezes não são perceptíveis de imediato. Por isso, é importante ver a mudança em uma dimensão que entenda que os processos educativos, e os sistemas educativos de caráter nacional não nascem do nada. Estão circunscritos a processos e ritos.

Viñao, portanto, para lutar com a ideia instalada de que nada muda em educação, cita a anedota do monge medieval viaja no tempo e que não vê nenhuma diferença entre as salas de aulas medievais e as atuais. Nada mais longe da realidade. O historiador assinala, quais seriam as conclusões do monge se é ele que avaliará as continuidades e mudanças a partir de uma perspectiva sócio-histórica:

“[La] primera conclusión que obtendría nuestro buen clérigo o monje es que la enseñanza había dejado de ser un espacio restringido a una élite eclesiástica o laica de varones, es decir, un espacio masculino y clerical en el que toda la enseñanza tenía lugar en un idioma, el latín, sólo conocido y utilizado en los ámbitos eclesiástico y docente. Otras conclusiones vendrían después. Pero tanto en su mente como en la del oyente o lector de la anécdota quedaría la duda de si el tiempo transcurrido – entre 600 y 800 años – no justificaría una vez más, a la vista de los cambios observados, la atribución a las instituciones docentes – y a los sistemas educativos – de una naturaleza antes conservadora que innovadora. Ambos desearían conocer cuando se habían producido tales cambios – u otros que pudieran observarse –, a qué ritmos y de qué modo. O sea, porqué habían tenido lugar tales cambios y no otros, en unos momentos determinados y no en otros, cual había sido el proceso de difusión de los mismos y hasta qué punto habían afectado a la propia tarea educativa, a los procesos de enseñanza y aprendizaje.” (VIÑAO, 2000, pp. 4-5).

A maior quantidade de transformação que o monge vê, só vai a desenvolver-se entre o século XIX e XX. Precedentes podemos encontrar em séculos anteriores, como por exemplo, na constituição de algumas disciplinas, do que seria ensino primário na Europa, a partir das práticas e ofícios de baixo-povo, como já comentamos a partir do texto de Jean Hébrard (1990).

O importante em tudo isso é destacar o seguinte: a mudança existe na educação. É muito lenta, e mais ainda quando seu objetivo é mover matrizes culturais que foram sedimentando práticas que são parte de uma forma de conceber uma determinada realidade. Nessas linhas, Viñao exemplifica com três processos:

feminização, escolarização e alfabetização, a relação que há entre as culturas escolares e as mudanças a partir do influxo de fenômenos externos. O historiador assinala:

“[En] estos procesos iniciados entre los siglos XVI y XVIII y todavía no finalizados – los dos primeros – o que ofrecen nuevas características – el tercero: nuevas alfabetizaciones y neoanalfabetismos [...] han concurrido e influido, de modo determinante, realidades externas – el trabajo infantil o la incorporación de la mujer al mundo laboral, por ejemplo –, así como cambios mentales y tecnológicos que han limitado las opciones posibles.” (VIÑAO, 2000, p.5).

Viñao usa como referência estes casos, para remarcar, que as transformações no seu seio das culturas escolares são processos que existem e se dão. Mas que esses são frutos de fenômenos que se desenvolvem muitas vezes na exterioridade das culturas escolares. Traz o tema que ele investigou: a mudança que experimentou o bachiller – elitizando em sua origem-, uma educação secundária de massas. Um fenômeno que coincide e se dá em Brasil, Espanha e Chile, entre final do século XIX e início do XX.

Nessa linha, com diferentes frequências e intensidades, destaca se deste estudo certos traços que poderiam definir como universais pelo seu alcance global. Dessa forma, a referência, é a um processo que se dá ao longo da história da educação secundária ocidental no século XIX e XX, data de sua constituição. Dele, se pode resgatar alguns elementos que permitam conhecer nossas escolas secundárias.

Viñao explica porque se enfoca nesse assunto:

Primero, porque es éste el nivel educativo que más reformas ha experimentado. Segundo, porque es, asimismo, la cuestión o problema clave en la casi totalidad de las reformas estructurales y curriculares que han tenido lugar en Occidente en los últimos decenios. Y tercero, porque su análisis muestra ese contraste u oposición, al que antes aludí y al que volveré a referirme, entre los

propósitos de unos reformadores determinados y las tradiciones de una cultura escolar fuertemente asentada en una combinación de coherencia ideológica e intereses corporativos difícilmente superable. (Viñao, 2000, p.6).

Posteriormente, o historiador descreve que a educação secundária com seu objetivo propedêutico, a partir de suas origens, nasce pela mão dos sistemas nacionais de educação. Sua história está marcada no século XX, pelas tentativas de fazê-la mais inclusiva, sem perder seu caráter seletivo, e formadora da elite que dirigia os destinos de seus respectivos países. E também, não modificando nem objetivos nem conteúdo. Esse marcou o devir da educação secundária espanhola, que teve como consequência, seu frustrado desenvolvimento, em função de seus objetivos declarados. Viñao conclui esse processo:

[...] el fracaso, en España, del Bachillerato Unificado y Polivalente (reforma de 1970) o de la Educación Secundaria Obligatoria (reforma de 1990), dos formas de educación secundaria comprensiva, no se debió o se debe sólo a problemas financieros, errores en el proceso de aplicación o dificultades derivadas de la necesaria reestructuración de la red escolar y del no menos necesario reajuste de profesores, sino a la oposición existente entre los objetivos de ambas reformas y la cultura escolar o tradiciones y mentalidad dominantes en este nivel educativo. (VIÑAO, 2000, p.6).

Como indica, essas duas reformas não concretizam os objetivos traçados. Isso, porque existem profundas resistências entre essas comunidades de sentido que são as culturas escolares, com as propostas, e as intenções de quem propõe essas reformas.

Outro aspecto que reafirma a tese do autor é um estudo a duas reformas em períodos largos do tempo: a distribuição do tempo e o espaço do ensino primário entre 1836 e 1938, e a difusão da escola graduada e sua função diretiva a partir de 1898 até a atualidade. As conclusões são várias. A primeira é a constituição de destinos imaginários: o dos “expertos”, “na prescrição legal”, e o das “práticas”.

Todos eles, configurando representações em uma relação constante, e no diálogo que às vezes tem os resultados esperados, constantes, e em um diálogo que às vezes não tem os resultados esperados principalmente, em função das propostas dos “expertos” para as escolas, enxergam como distantes suas intenções. Em consequência, as reformas se situam num território em disputa. Outras das conclusões a que chega Viñao, são as seguintes:

1. El paso de la teoría a la legalidad constituye, además, todo un proceso de negociación y toma de decisiones en el que intervienen grupos e intereses, ideologías, actitudes y opiniones. La aplicación de las disposiciones legales – o de las propuestas que las fundamentan, desarrollan e interpretan – es, asimismo, un proceso de adaptación y desnaturalización de las mismas, cuando no de formalización burocrática. Su necesaria adaptación a contextos quizás similares, pero siempre diferentes, y la imposibilidad de prever todas las situaciones y repercusiones posibles – la siempre inabarcable complejidad de lo real y de sus relaciones causales – generan efectos no queridos o buscados.
2. En toda reforma pueden apreciarse cambios o innovaciones concretas, aceptadas sin discusión ni resistencias, de difusión rápida tras su aprobación legal. El paso de las 6 a las 5 horas diarias de clase acordado en 1923, el establecimiento en 1887 de un período vacacional de 45 días o la introducción del recreo como práctica cotidiana en los años finales del siglo XIX y primeros del XX, constituyen tres buenos ejemplos en el ámbito de la enseñanza primaria. La implantación rápida de un cambio o innovación suele tener lugar cuando las propuestas coinciden con los intereses corporativos – es decir, cuando estos hallan el apoyo de los «expertos» sin que se aprecien resistencias sociales externas al mundo educativo –, o cuando la legalidad se limita a reconocer una práctica en fase de generalización.
3. Toda reforma, cambio o innovación produce efectos no previstos, queridos o buscados. En ocasiones dichos efectos constituyen auténticas innovaciones organizativas o curriculares que se consolidan a lo largo de un proceso más o menos dilatado. En otros casos, se trata de comportamientos o actitudes a veces incluso opuestas o contrarias a las que se pretendían.” (VIÑAO, 2000, pp.7-8).

Essas conclusões confirmam algumas articulações que vimos desenvolvendo ao longo do trabalho. A primeira tem a ver com o fato de que toda comunidade modifica a prescrição. Dá usos que se adaptam aos contornos culturais dela. E, como é necessário, responde a partir de suas apropriações, ao que Viñao definiu como “formalismo burocrático”. Por outro lado, toda modificação que vai da mão com os interesses dos sujeitos que constituem a cultura das escolas, tem rápida incorporação, uma vez que se adscrevem ao universo dessas comunidades. Vêm ao encontro das expectativas e dos sentidos que elas entenderam por “melhora” em educação. E por último, que as culturas escolares ao serem comunidades de sentido que se constituem discursivamente, tem como características, ser lugares onde habitam mundos que ressignificam os processos externos. São universos micro históricos que tem a seu saber, representações de mundo, e imaginários, e que, portanto, desvirtuam intenções e projetos de agentes externos.

1.4 Sistemas Educativos, Culturas Escolares e Reformas: Antonio Viñao e uma proposta para abordar uma relação de conflito

Até o momento esse trabalho traçou em o que se refere às culturas escolares uma aproximação com muitos matizes. Tem delineado as dinâmicas que as constituem em seu sentido histórico, e os paradigmas que as posicionam. Mas para precisá-las ainda mais, vamos utilizar o que se acredita é, o texto âncora para definição de nosso objeto. Definição que se constrói a partir de a interação com outros sujeitos por meio de processos e discursos. O livro “Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas: Continuidades y Cambios” de Antonio Viñao (2006) propõe um diálogo em termos sócio-históricos das reformas, as que em função da urgência que sempre tem a dimensão política, e, na necessidade de legitimar seus discursos e projetos de sociedade, chocam com a lentidão de um processo de mudança em seu sentido cultural. Portanto, o olhar ao longo do prazo não tem espaço, e se chega a ter, não tem uma perspectiva histórica. Porém, os sistemas

de educação nacional são históricos, e a constituição deles se dá por meio da sedimentação de continuidades e mudanças.

Nessa linha, o debate em educação no ano de 2002, data de publicação da primeira edição do livro de Viñao (2006), se dá em um contexto em que começavam emergir e tomar forças as tecnologias da informação como meio de difusão de informação e conhecimentos, e se difundia a ideia de que as fronteiras nacionais dos sistemas educativos poderiam ver turvas, e com isso, os sistemas nacionais e locais de educação dessas comunidades. Mas, como toda discussão, este era um debate aberto, portanto, não todos os países haveriam de articular da mesma forma seus sistemas nacionais de educação. Essa premissa ainda que pareça óbvia, é necessária porque estabelece o que há em cada comunidade, são apropriações que acomodam processos que podem ter alcance global, no devir interno de cada nação. Portanto, a ideia de cultura mundial coloca no centro o que Schriewer chama de “mundos de significado culturalmente específicos”. Assim, os esforços por terminar essas barreiras culturais e de sentido, não cessaram até hoje, como consigna Viñao:

Un sistema mundial reforzado por el número creciente de organizaciones internacionales, gubernamentales o no, en el ámbito educativo, así como de sociedades y consultores asimismo internacionales [Meyer, 2000; Meyer y Ramírez, 2002], pero que, como expresión de una serie de tendencias y rasgos estandarizados, existe desde el mismo inicio del proceso de formación de los sistemas educativos nacionales. Sólo desde esta perspectiva cabría hablar, como se ha hecho, de una mayor “porosidad” de los sistemas educativos, de una creciente atención en los currículos nacionales por la dimensión internacional de los mismos, o de las también crecientes transferencias, acercamientos e interpenetraciones transnacionales de dichos sistemas [Green, 1997, p. 171]. (VIÑAO, 2006, p.4).

Essa “porosidade” dos sistemas nacionais de educação a que faz referência o autor, tem a ver com como são apropriados esses discursos. Hoje, a partir de

certos consensos em nível global, com a intervenção de instituições de cunho neoliberal -que definem a ideia de que a educação é um bem que funciona melhor se é outorgado por um privado e não pelo Estado-, mostra suas intenções por meio de diferentes dispositivos em função da comunidade que se insere. Como veremos as apropriações realizadas por Brasil e Chile a esses discursos, serão diferentes.

Mas em termos gerais, quando as reformas neoliberais são aplicadas, no sentido que Viñao propõe, seus movimentos e estratégias tendem a ser centralizados em relação ao currículo, o que traduz, ao delinear que tipo de qualificação devem ter futuros trabalhadores e profissionais que vão sair para o mercado. Por outro lado, Viñao observa como elas entram nos interstícios organizacionais das culturas escolares, com o objetivo de regular o funcionamento da escola, do professor e, portanto, da classe. É a partir daí que eles descem dos sistemas nacionais de educação. Viñao descreve da seguinte maneira:

[...] la globalización ‘necesita’ de los Estados y éstos ‘necesitan’ de los sistemas educativos” (Dale, 2002, p. 87), y, las políticas educativas neoliberales necesitan a ambos. Los necesitan hasta el punto de apropiarse de ellos, de patrimonializarlos y utilizarlos de un modo favorable a los intereses [...] (VIÑAO, 2006, p.5).

Podemos dizer, então, que o contexto em que situamos o processo de reformas, neste trabalho, está em meio do surgimento de políticas educacionais neoliberais. Suas idéias, com escopo global, serão incorporadas por meio de reformas, às regulamentações educacionais dos países com governos relacionados a elas. E, se eles não puderem prescrever toda a norma, eles usarão outros meios para se inserirem.

Como foi dito antes, qualquer ideia com uma matriz de origem em um lugar diferente da sua aplicação, precisa de certas alianças para poder se juntar à comunidade onde ela quer prescrever e ditar práticas. Nesse sentido, os sistemas

nacionais de educação estão atrás do Estado, a organização com a qual esses projetos devem dialogar. Portanto, é importante definir o que é um sistema nacional de educação. Viñao parte definindo o sistema, com o objetivo de apresentar uma primeira aproximação sobre isso, definindo o sistema como:

[...] en principio, no es más que “un todo constituido por partes y por las relaciones entre las partes”. A ello habría que añadir el hecho de que en un sistema “las experiencias y acciones” de quienes lo integran se entienden y explican a partir de un marco común de referencias, una “red de significados” propios [Schriewer y Harney, 1992, p. 295] que, al disociar al sistema del mundo exterior, le confiere una cierta autonomía y una relativa capacidad para generar productos específicos. Todo ello, además, hace que los individuos que componen el sistema vean el mundo exterior, de una forma sesgada o simplificada, a partir de las referencias y significados que comparten. (VIÑAO, 2006, p.8).

Esta ideia contém alguns aspectos que este trabalho levanta. Em primeiro lugar, entende um sistema como um conjunto de "experiências e ações" que significam representações do mundo que o rodeia. É, em suma, uma comunidade de significados, que tem o potencial criativo de, a partir de intenções desenvolvidas por outros agentes, criar produtos diferentes daqueles pretendidos. Além disso, seu caminho - muitas vezes não conhecendo os imaginários, representações, projetos e intenções de seu interlocutor - de se relacionar com outras instituições, sujeitos e processos.

Outra questão muito importante na definição de sistema que Viñao propõe é o caráter histórico de cada um deles. Como o posicionamento deste trabalho é dado a partir de uma perspectiva sócio-histórica da educação, fornecer a definição de um sistema nacional de educação com esse elemento é uma obrigação. Viñao define então que:

La formación de un sistema educativo no es algo instantáneo. Supone unos antecedentes o inicios –incluso intentos fallidos–, una génesis más o menos dilatada en el tiempo según los países, y

una fase, asimismo dilatada, de configuración y consolidación. Es decir, una serie de cambios durante un período de tiempo prolongado [Albisetti, 1992a, p. 302]. No es, además, un proceso anónimo e inevitable, sino más o menos intencional, buscado, pero en el que se producen efectos no queridos e imprevistos de tal modo que los resultados, en un momento determinado, no suelen coincidir –e incluso a veces se oponen– a los propósitos de quienes los promovieron. (VIÑAO, 2006, pp.7-8).

Ou seja, um sistema nacional de educação tem intenções que, como um sistema em si, isto é, agente criativo que se acomoda de acordo com a cultura e os sujeitos que o compõem e as intencionalidades que outros agentes tem sobre ele: uma organização autônoma. Desta forma, os sistemas educativos são constituídos por:

[...] a) por niveles o ciclos y relacionadas entre sí; b) [que son] gestionadas, supervisadas o controladas por agencias y agentes públicos; c) costeadas, al menos en parte, por alguna o algunas de las administraciones públicas; d) a cargo de profesores formados, seleccionados o supervisados por dichos agentes y retribuidos en todo o en parte con cargo a un presupuesto asimismo público; y e) que expiden unas certificaciones o credenciales reguladas, en cuanto a su valor formal y expedición, por los poderes público. (VIÑAO, 2006, p.9).

É uma organização que regulou, sedimentou no curso de sua história, práticas que regulam os agentes que a compõem. Além disso, como sistema, delineia as formas de incorporar projetos e idéias criadas fora das margens desse universo. E como dissemos ao longo deste trabalho, este processo é histórico. Nesse sentido, há muitos exemplos de países que seguiram uma estratégia, que incorpora esse projeto que pode ser criado no mesmo país ou em outro. Um exemplo disso é como o caso espanhol se aproxima do chileno por as dificuldades de desenvolvimento de um sistema nacional de educação, que possibilitasse integrar as províncias às áreas rurais (SERRANO, 2012), para que eles pudessem ser

inspecionados e articulados às estatísticas dos sistemas nacionais de educação que começavam sua constituição.

Por outro lado, no capítulo três do livro (VIÑAO, 2006), sistemas educacionais em sentido estrito (estruturar processos e tendências), se caracteriza aos sistemas nacionais de ensino, de acordo com seus objetivos e intenções, especificando uma definição que o entende como uma rede de estabelecimentos educacionais, segundo critérios uniformes, mas ao mesmo tempo diferenciadores e internamente hierarquizados para seus currículos e destinatários (VIÑAO, 2006). Para construí-lo, é necessário um processo duplo, um processo duplo de sistematização e segmentação. Processo lento em sua origem, que dispersa os objetivos iniciais. Sua sistematização ocorreu com uma segmentação entre primário, secundário e universitário; deixando de lado a formação técnica e / ou profissional. Houve também uma divisão entre ricos e pobres.

O quinto capítulo, *Culturas Escolares y Reformas Educativas*, a discussão começa, apontando a relação entre as reformas e a história da educação. As reformas tem sido um importante objetivo de estudo na história da educação, apenas a partir de aspectos ideológicos, políticos, institucionais e financeiros. As explicações para o fracasso das reformas giraram em torno dessa perspectiva:

a) [...] la falta de recursos financieros o medios materiales, b) [...] los cambios sociales y políticos, c) [...] las resistencias u obstáculos encontrados, d) [...] la falta de apoyo o de un clima social favorable, e) [...] los intereses corporativos opuestos al cambio, o f) [...] la timidez, debilidad o contradicciones de la reforma emprendida. (VIÑAO, 2006, p.67).

Mesmo os estudos mais recentes de alguns dispositivos de disseminação da cultura mundial, em particular a OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) concluíram que é necessário dar outros tipos de respostas a esse problema. O relatório citado na introdução sugere que o problema está na implementação. Como dissemos, acreditamos que é na própria

concepção do que é uma reforma. Não é apenas incluir na implementação para os responsáveis, mas a própria concepção do que é um processo de mudança na educação.

As análises que foram dedicadas ao divórcio entre a teoria; a prescrição e a prática nos processos de constituição de uma reforma, não são suficientes para Viñao. Falta algo. Algo que dá conta com: [LA] CAMBIO SIN DIFERENCIA [GOODMAN, 1995], LA INTERACCIÓN DE LAS SUCESIVAS REFORMAS ENTRE SÍ, O ENTRE ELLAS Y LOS ACTORES E INSTITUCIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO, ASÍ COMO SU PAPEL EN LOS PROCESOS DE ADAPTACIÓN, RITUALIZACIÓN Y CAMBIO DE LAS REFORMAS (VIÑAO, 2006, p.68). Estas são questões que a história da educação não reviu com atenção suficiente. Ainda assim, há consenso entre vários pesquisadores de que as reformas não afetam o coração dos sistemas nacionais de educação. Estes são dados um após o outro, conforme indicado no relatório da OCDE (2017).

Então, insistimos, que a crítica dos reformadores é que eles acreditam que estão construindo sobre a terra vazia da história. Ter, como aponta Viñao, a "crença messiânica" de poder romper com a tradição e substituí-la por seu projeto de visão e educação. Nesse sentido, os historiadores da educação também obviaram algumas coisas, por isso falamos sobre a "caixa preta da educação" quando se trata de estudar a realidade das escolas (APPLE, 2008).

Assim, a definição de reforma transita por dois eixos. O primeiro, através de contornos positivos, como processos de mudança que tendem a melhorar. E o segundo, da ideia que carrega características negativas. Ambas são expressões que contêm intenções e projetos internos. Por exemplo, ao falar sobre o sucesso de uma reforma, isso pode ser determinado não pela melhoria nos níveis e padrões educacionais, mas na intenção política, econômica ou social que isso possa ter. Viñao dá como exemplo as reformas educacionais feitas pelos "nacionais", o lado de Franco no começo da guerra civil. Pretendia-se, o expurgo

entre os professores de qualquer dissidência ideológica com o regime que foi estabelecido, o que na prática significava a maior tragédia na história moderna da educação espanhola. É por isso que seu uso, que é equilibrado entre sucesso e fracasso, depende de três coisas: objetivos e resultados; b) avaliação fora do sistema de crenças do período em que a reforma é aplicada e; c) à análise deste a partir de uma perspectiva diacrônica baseada em um conjunto de valores universais. Consequentemente, Viñao é enfático que, ao estudar uma reforma, portanto, o historiador deve ler as entrelinhas das reformas com grande cuidado e atenção. Então ele diz:

[...] el historiador debe distinguir entre los propósitos explícitos y los no dichos implícitos y muchas veces negados. Es decir, entre el discurso teórico o retórica discursiva de la reforma y los objetivos ocultos, cuando se detecten, de la misma. En este caso, el éxito o fracaso de una reforma no se deben enjuiciar en relación con los objetivos manifestados, sino con los efectivamente perseguidos y no dichos. Cuando por ejemplo, los defensores o diseñadores de las llamadas políticas de libre elección de centro, en el contexto de la ideología neoliberal, manifiestan: a) que dichas políticas elevarán necesariamente la calidad de la enseñanza, b) que reducirán los costes, y c) que favorecerán, también necesariamente, la igualdad de oportunidades reduciendo las desigualdades sociales y educativas, uno no puede decir que dichas políticas fracasarán por el simple hecho de que las evidencias empíricas muestren que el mejor predictor de calidad es el a) entorno familiar y no la existencia o no de la libertad de elección de centro, b) que dicha calidad no depende de la aplicación, sin más, de políticas de este tipo, c) que no se reducen necesariamente los costes, y d) que las desigualdades sociales y educativas se incrementan [Ambler, 1997; Elmore y Fuller, 1996; Tiana, 2002]. (VIÑAO, 2006, p.70).

As reformas, conseqüentemente, são movimentos de diferentes agentes para realizar projetos que são construídos discursivamente dentro de uma institucionalidade disputada por diferentes forças. Uma definição formal, que não especifica intenções, mas define o que procura mudar, encontramos no mesmo livro e diz:

[Es una] alteración fundamental de las políticas educativas nacionales” que puede afectar al gobierno y administración del sistema educativo y escolar, a su estructura o financiación, al currículum –contenidos, metodología, evaluación–, al profesorado –formación, selección o evaluación– y a la evaluación del sistema educativo. Una alteración, en todo caso, promovida desde las instancias políticas a diferencia de los cambios iniciados desde abajo –en general más cercanos a las innovaciones– y asumidos en ocasiones por el poder político, y de los procesos de difusión y adaptación de determinadas ideas y métodos elaborados, en general, por asociaciones, grupos o personas individuales, que han sido el origen de movimientos de reforma supranacionales, de adaptaciones en contextos diferentes a aquéllos en los que fueron elaborados, con la consiguiente interpretación y modificación de los mismos, y de conflictos entre quienes se consideran, frente a otros, los genuinos herederos e intérpretes correctos del sistema o método original.” (VIÑAO, 2006, p. 73).

A cultura que Viñao define como a dos reformadores olha para os professores e os gestores, como meio para um fim; peças de uma engrenagem que não tem mais de aplicar as disposições teóricas que eles elaboraram. É por isso que um dos aspectos que mais conflito geram entre os professores é a tendência constante de preencher papéis que burocratizam o processo de ensino. Em uma espécie de desconfiança dos professores, e uma necessidade dos reformadores em documentar e registrar se o prescrito foi cumprido. Uma sequência monocromática de tempo, de natureza técnico-racional, em que a classe possui fases que devem ser respeitadas.

Por outro lado, temos o professor, que poderíamos dizer, é o principal representante da cultura escolar empírica (ESCOLANO, 2005), e que é caracterizada por:

- La presión opresiva, exigente, de lo inmediato, de las contingencias cotidianas y vicisitudes ocasionales. De unas exigencias que coinciden en

el tiempo, que son impredecibles y que surgen o se plantean sobre marcha en función de los la requerimientos, condiciones y necesidades particulares de cada contexto y momento.

- La presión y exigencias generadas por la necesidad –como deseo o ideal– de atender al establecimiento de una atención y relaciones personales con todos los alumnos, así como de dar y encontrar un sentido a su tarea cotidiana en el aula [Rousmaniere, 1997, p. 133].
- La presión y obligaciones derivadas de las responsabilidades que le vienen fijadas, en plazos temporalmente prescritos, desde el exterior; por ejemplo, en relación con el cumplimiento de unos objetivos curriculares o la enseñanza de unos programas determinados. Una presión y unas obligaciones intensificadas, en el caso de las reformas organizativas y curriculares, por los cambios, incertidumbres y exigencias adicionales que llevan consigo. Unas exigencias que provocan, en ocasiones, que el tiempo del aula o clase pierda importancia o entre en colisión con el dedicado a la preparación de las clases, la formación individual o en grupo, las reuniones formalmente prescritas de los órganos colegiados de gobierno o de colaboración y coordinación académica, las horas de atención a los padres y alumnos fuera del tiempo de clase, la corrección de trabajos o exámenes y, sobre todo, la elaboración y cumplimentación de los cada vez más copiosos y detallados documentos prescritos por la administración. Unos documentos que constituirán los elementos básicos por los que su tarea será administrativamente juzgada y controlada. (VIÑAO, 2006, p.74).

Desta forma, a resistência, não se deve ao medo da mudança, à inércia da tradição e / ou à defesa dos interesses dos professores. Ou também, que a resistência às reformas reside no fato de que os reformadores não planejam o processo de implementação (OCDE, 2017). Nós não acreditamos nisso. Dissemos que nossa tese será desenvolvida a partir do pressuposto de que as reformas não tem o sucesso desejado, porque a construção delas é feita sem o conhecimento das escolas; ou seja, das culturas escolares. Pelo olhar distante entre reformadores e professores. Um bom exemplo desse processo é o que Viñao propõe em relação às reformas feitas na Espanha entre os anos 1980 e os anos 2000, destacando o seguinte:

[...] las políticas educativas aplicadas en España en los dos últimos decenios [muestran] el paso –y superposición– desde la cultura de la colegialidad y la participación (Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985) a la de la calidad, la autonomía curricular de los centros, la colaboración entre los profesores y la evaluación (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990), para terminar, tras el cambio político de 1996, en la cultura del neoliberalismo del mercado, la llamada “calidad total”, y la privatización. Los efectos de tales políticas de reforma desde arriba son la artificialidad y el formalismo cuando no su instrumentación como ideologías que ocultan intereses corporativos, económicos o estrategias en la lucha por el poder social y político. De ahí que se haya hablado, y no sólo en el caso español, de colegialidad artificial, colaboración fingida, autonomía engañosa, formalista o estéril o de evaluación tecnocrática e impuesta. (VIÑAO, 2006, p.76).

Nas duas últimas décadas, os reformadores estabeleceram uma aliança artificial, distanciando ainda mais as reformas dos sujeitos escolares. É por isso que a rejeição da reforma é uma constante. Desta forma, Viñao afirma que a mudança tem muitas dimensões temporais. Diferentes camadas e profundidades. Os profundos: a escolaridade, alfabetização e feminização da educação. Aqueles que tem períodos de tempo mais curtos, e que são por exemplo adotados pelos professores, ou um grupo deles, e isso, tem a ver com a prática de ensino. Em consequência Viñao esboça três conclusões:

Una sería que tanto las reformas como las innovaciones son procesos de larga duración condicionados por circunstancias externas a los sistemas educativos, de índole social y política. Otra, no menos importante, sería que todo proceso de reforma e innovación exige la formación en tal sentido de los profesores que han de llevarlo a cabo. Un modelo de formación y selección de profesores radicalmente distinto al existente en nuestro país y a los que se proponen, desde el gobierno central, en sustitución del mismo. Y tercero, que para difundirse y persistir en el tiempo ha de prever y configurar, al mismo tiempo, un sistema teórico-práctico de formación de quienes en el futuro sustituirán a los profesores innovadores y adaptarán a los nuevos tiempos, renovándolas, las innovaciones o reformas. Pero, como ya he afirmado, necesitamos más estudios sobre procesos concretos de reforma e

innovación, realizados desde una perspectiva comparada, que nos ilustren tanto sobre su origen, difusión y evolución, como sobre las relaciones existentes entre sí y entre ambas y los cambios sociales, políticos y tecnológicos. (VIÑAO, 2006. p.96).

CAPÍTULO II

Análise e descrição histórico-cultural dos universos que envolvem as escolas

As culturas escolares do Liceo Armando Robles Rivera (LARR) e da Escola Estadual Culto à Ciência (EECC) foram construídas através de *comunidades de sentidos*, as quais dotam de significado o lugar onde estão envolvidas e os processos que as configuram. Em que se refere a isso, a forma de abordar historicamente estas identidades culturais, será dada a partir de uma perspectiva genealógica. Vamos tentar traçar, sem buscar a linearidade cronológica, aqueles episódios chaves desta construção a partir de certos episódios que definimos como paradigmáticos no curso de cada escola. São aqueles momentos da instituição onde visualizamos a ruptura linear ou ascendente de sua trajetória, e onde sim, existem conflitos que modificam os sentidos que compõem os universos de cada escola. Michel Foucault (2012) marca este caminho, convidando a deixar de lado aquela história linear que se deve mais a resposta de um método –o científico- do que o entendimento do fenômeno. Quer dizer, responder a um *lugar* distante do processo estudado. Dito isso, a convocação do francês é, assim como a da micro-história, deixar de lado as ataduras dos esquemas preconcebidos para,

[...] percibir la singularidad de los sucesos, fuera de toda finalidad monótona; encontrarlos allí donde menos se espera y en aquello que pasa desapercibido por carecer de historia – los sentimientos, el amor, la conciencia, los instintos –; captar su retorno, pero en absoluto trazar la curva lenta de una evolución, sino reencontrar las diferentes escenas en las que han jugado diferentes papeles; definir incluso el punto de su ausencia, el momento en el que no han tenido lugar [...]. (BARRAGÁN, 2012, p.12)

Portanto, nesta seção, essas instituições serão caracterizadas sócio-historicamente com a intenção, de desvendar aqueles universos que moldam os sentidos que eles transmitem a seus processos a partir de uma dimensão

genealógica. Entendendo que essa perspectiva põe em questão como é concebida a maneira pela qual eles pensam, escrevem e executam as reformas. No caso de Brasil e Chile, as fontes de investigações feitas até agora, sugerem que as reformas são pensadas e executadas unicamente a partir de uma perspectiva diacrônica, e, portanto, sem perspectiva histórica. Isso para nós é um erro, pois como levanta Viñao, a escola é um produto histórico.

Portanto, o foco estará na mudança e continuidade das culturas escolares a partir dos procedimentos de implementação das reformas, entendidas estas, como produtos históricos.

2.1. Localização no tempo e no espaço: genealogias

No caso do LARR, vamos a traçar um *continuum* dos processos do sistema escolar chileno e suas apropriações em Valdivia. Desta forma, como a bibliografia sobre o desenvolvimento do sistema escolar nacional na cidade não existe, cruzaremos esses processos educativos a partir do relato que nos oferecem os três livros de História da Educação no Chile: tomos I, II, y III, com a história local de Valdivia, buscando recriar micro-históricamente este universo, representando desta forma uma história da educação local que tenha coerência com as experiências do LARR. Por último, o relato que vai sustentar o sentido histórico dos liceus, é o ensaio da historiadora Sol Serrano, *El Liceo* (2018).

Para o caso da EECC, vamos nos posicionar a partir do trabalho de Maria Lucia Spedo Hilsdorf: *História da Educação Brasileira: Leituras* (2003), no qual sugere uma perspectiva para enfrentar este desafio que é olhar para o desenvolvimento histórico da educação no Brasil, com a docilidade suficiente que um país tão diverso quanto o gigante da América do Sul exige. As considerações que este trabalho leva são importantes. A primeira, é que faz um relato por temas, não como um todo, mas como processos circunscritos a certas comunidades que, a partir das experiências educacionais que foram gradualmente introduzidas na

colônia, constituíam um sujeito histórico que sempre se expandiu, mas dependendo dos paradigmas que chegaram ao Brasil em relação aos sistemas escolares, modelos pedagógicos e pensamentos filosóficos em educação, os que eram apropriados em função dos processos sócio-históricos de cada período. O segundo, é que apesar de o livro partir de uma visão diacrônica, que começa com os Jesuítas e as Reformas Pombalinas na colônia; passando pelos governos republicanos e suas tentativas de ocidentalizar a grande massa brasileira, para finalmente revisar os projetos nacionalistas (não nacionais) das ditaduras militares do século XX e decantar nos dias de hoje com os processos de privatização da educação brasileira. O trabalho de Hilsdorf identifica os sujeitos e as forças em disputa em cada período, o tipo de modelo educativo que deveria ser implantado no país, e, as perspectivas historiográficas com as quais foram abordados esses temas, oferecendo uma leitura ágil e complexa da educação no Brasil, o que deixa a porta aberta a novos olhares. Esse trabalho, portanto, ao não estar fundando em um relato linear, constrói uma representação e interpretação dos processos educativos do Brasil, a partir das comunidades circunscritas a eles, precisando quem eram e onde estavam; e não em função de um discurso fundado na ideia que a História da Educação no Brasil teve alcance nacional, porque não foi assim. A partir disso, foi possível desprender um fenômeno que marcou a mudança do Brasil: a desigualdade entre estados. Isso, como se disse anteriormente, jamais permitiu a existência de um projeto nacional de educação que intencione a coesão desta comunidade como um todo. Por isso, atendendo a essa advertência, o foco com o qual se vai abordar a sócio-história em torno da EECC, é a partir da constituição do sistema educativo em São Paulo e a origem de sua educação secundária a partir das intervenções que este experimentou no passado e a partir do exterior. Isso se fará a partir de como foi concebida pelas elites paulistas e as forças que posteriormente foram disputando esse espaço. Os trabalhos utilizados são de Elsa Nadai sobre o Ginásio no Estado de São Paulo, e o de Carmen Silvia Vidigal Moraes, que estuda quem eram os homens que fundaram a EECC, suas motivações, e que projetos carregavam ao fundar a instituição de ensino secundário nesse período.

Por outro lado, os textos de Nadai e Serrano serão usados para caracterizar os projetos históricos de educação secundária no Brasil -São Paulo- e Chile, levantados pelos grupos políticos e econômicos que então dominavam essas *comunidades de sentido*, e que foram erigidos no zênite dos sistemas educativos de cada país. É deles, e complementado com a história da educação no Brasil e Chile (Serrano, 2018; Spedof, 2003) que buscar-se-á desenhar as identidades culturais destas comunidades.

Finalmente, depois de delineados os sentidos com os que se levantaram os respectivos sistemas educativos, se revisarão as mudanças introduzidas a partir dos processos de reforma como a JEC e JTI com a bibliografia científica disponível.

2.1.1. De Instituto Literário a Liceo Armando Robles Rivera: 175 anos de construção de sentido republicano

Em 1818 acabou a batalha pela independência no Chile, que havia começado dez anos antes a prisão de Fernando VII nas mãos do irmão de Napoleão, José Bonaparte, significou a constituição da Junta de Cádiz na Espanha e dos conselhos do governo na América Latina, o que deu início, não só no Chile, senão em grande parte do continente, às primeiras tentativas por um território soberano por vontade da monarquia espanhola. Os crioulos, filhos de espanhóis nascidos na América, foram os principais promotores dessa empresa, que após obter a tão desejada liberdade de comércio, almejavam construir uma nação que poderiam sentir como sua, porque como filhos dessa nova terra, procuravam dar forma política à comunidade que dava sentido ao mundo em que se desenvolviam.

Nessa linha, a história política do período narra uma sucessão de eventos que se destinam a constituir a nação a partir de um sentido republicano. E a escola não

estava isenta disso. De fato, foi uma peça-chave. Isso é o que traz a “História da Educação do Chile”: Tomo I. “Aprender a ler e escrever”, que conta como foi, e o que motivou o processo de escolarização no Chile entre os anos de 1810 e 1880, onde se entende que “a expansão da escola foi consubstancial à formação da República” (SERRANO; PONCE DE LEÓN; RENGIFO, 2012). Isso significa que todos os processos políticos e sociais do período estavam diretamente relacionados à constituição de um sistema escolar. Portanto, certos marcos importantes no futuro da escola pública chilena são marcados pelas intenções daqueles que durante esses anos, começavam a moldar o novo conjunto de crenças que significava a República. A elite, do eixo Santiago-Valparaíso, iniciou essa empresa com a fundação do Instituto Nacional de 1811. Acreditava-se que o valor e a formação intelectual da elite eram um dos motores de coesão do país nascente. É por isso que a fundação do Instituto Nacional tem um papel fundamental na estrutura que forma a nova pátria. É um ponto de inflexão em como a educação pública secundária será concebida por que:

[...] proviene de la corriente republicana más pura porque pretendía formar al ciudadano político a través de una institución que concentraría todos los niveles educativos y todos los tipos de saberes, a la vez que sería la matriz del conjunto de los establecimientos educacionales. El instituto introdujo de manera prístina y duradera la centralización estatal, pues la educación debía ser unitaria y común. La igualdad republicana significaba ante la ley barrer con las corporaciones antiguas dotadas de constituciones propias, fueros y privilegios. Esta institución, más que ninguna otra creada en el periodo, reflejó esa tendencia. No en vano llevaba el nombre de la afamada entidad francesa creada en 1795. (SERRANO; PONCE DE LEÓN; RENGIFO, 2012, pp.66-67)

Nesse sentido, o Instituto Nacional (daqui em diante IN) concentra algumas características que durarão. Marca o futuro da República a partir do dogmático e do orgânico. Vai estabelecer as diretrizes institucionais das futuras escolas secundárias, bem como sua organização. Se instala como o modelo de escola ao

qual toda nação deve aspirar, e isso estará no centro da luta entre várias correntes políticas no início da República, dependendo do tipo de país a ser construído.

O governo de Bernardo O'Higgins (1818-1822), marcou o início da vida independente do Chile, onde os conflitos aconteciam um atrás do outro. Com o objetivo de modelar uma sociedade que poderia superar os remanescentes do passado colonial não tão distantes, suas medidas foram eliminar os privilégios da elite colonial do centro do país, e moralizar o povo proibindo todos os tipos de vícios. Como esperado, essas medidas geraram grande descontentamento e rejeição, o que levou à repressão por parte do governo. O anterior, com o objetivo de levar a ideologia republicana francesa à terra natal nascente. Nesse sentido, o IN faz parte de um tipo de republicanismo igualitário pelos menos formalmente, a partir de sua fundação, tenta eliminar as distinções que existiam na colônia, ou melhor, ser a representação do contrário que significava o período colonial. Por isso, o IN, ao ser modelado como paradigma da educação pública chilena, carregará consigo, os valores que começavam a se resolver. Serrano o descreve dessa forma:

“[El IN] era republicano, anticorporativo y católico. Su carácter republicano en un sentido moderno explica su cuarta definición: la educación primera para los actores populares como preocupación de gobierno. Posiblemente era la principal ruptura, la más innovadora en la formación de la sociedad política. Si la pregunta de nuestro argumento central es cuándo la expansión de la cultura escrita se instala como una necesidad, entonces habría que responder que con la soberanía popular. La importancia de los decretos de la Junta ordenando que cabildos y conventos establecieran escuelas de primeras letras gratuitas para niños y niñas, no interesa en su efectividad, que fue escasa, sino en su concepto. Ellas debían formar ciudadanos útiles y virtuosos. El tránsito de los sectores populares de la oralidad a la escritura no estaba directamente ligado a los derechos políticos, que por lo demás estaban confusamente definidos, sino a la unidad moral de la república, cuya libertad e igualdad requerían ilustración. [La] libertad era letrada o era presa de la tiranía o de la anarquía.” (2012, p. 69).

Essa afirmação é relevante, os liceus e as escolas públicas em nível nacional, são em definitivo, esforços para “ocidentalizar” ou introduzir a cultura escrita a grande massa analfabeta do Chile. Como visto ao longo do livro, o escopo em termos de inscrição nesse projeto é bastante limitado, mas seu simbolismo representa um esforço das elites para criar os fundamentos de uma nação que se tornou parte do projeto liberal burguês, que naquela época as nações ocidentais da Europa e dos Estados Unidos estavam levando à prática dos sistemas nacionais de educação formal.

É assim que em nível político, a renúncia e exílio de O’Higgins em 1822, inaugura o período que alguns historiadores chamam de “Ensaio Constitucional” (1823-1829). Uma época que marca um ponto de inflexão no que diz respeito à disputa sobre o tipo de republicanismo que mais tarde será adotado nas escolas secundárias do país, e que acreditamos, é fundamental no modelo de educação pública chilena. É por eles que descreveremos em termos gerais.

Este foi um período em que se apresentaram diferentes tipos de projetos, dos quais os mais representativos eram encabeçados por liberais e conservadores, aqueles que lutaram durante grande parte da segunda década do século XX para impor interesses e visões mundiais. Os primeiros defendiam uma sociedade democrática e descentralizada, onde as províncias que estavam fora do eixo Santiago-Valparaíso poderiam se desenvolver de forma autônoma, tentando diminuir a força e poder de Santiago, cidade fundada como o eixo do poder espanhol no Chile. Os conservadores por outro lado, buscavam perpetuar a hegemonia que Santiago mantinha até então, e que por ser o centro administrativo do império espanhol a partir da conquista, sua consolidação como cidade hegemônica se desenvolveu durante a colônia. Santiago, portanto, ao não ter nenhuma atividade econômica além do comércio de caráter mercantil e rentista,

mas sim, conforme observado por Gabriel Salazar⁴, concentrava as instituições, e via com maus olhos o projeto liberal. Portanto, sua aspiração de um país estava em um governo autoritário, centralista, rentista e oligárquico.

Isso significa que, entre 1822 e 1829, esses projetos de dois países se enfrentaram em um período dominado pelos governos liberais, que por diversos motivos não puderam se desenvolver. Este conflito levou a uma guerra civil conhecida como a batalha de Lircay. Os vencedores foram a ala conservadora; pela mão de Diego Portales, articularam um sentido de nação que até hoje configura o sistema nacional. Ordenamento no que se refere ao sistema de educação que estava começando a levantar, e teve dentro de seus eixos um republicanismo centralista e homogeneizador (SERRANO, 2012).

O Liceo Armando Robles Rivera, nesses anos Instituto Literário, foi fundado nos primeiros anos da República Conservadora de Portales, governo de Manuel Bulnes, que naquele tempo promoveu a ideia de estado docente. Era uma tentativa de cumprir o que era esperado de um Liceu: ser um projeto civilizador em terras inóspitas e longe da cidadania, como eram as do sul do Chile. Era para irradiar luz onde havia escuridão. Como diz Serrano, a história de uma promessa.

Em contexto, no qual se idealiza a história da educação pública secundária como contínua de um processo que constitui a identidade nacional (SERRANO, 2017). E foi justamente nesses anos, de 1940, que a educação se transformou em um ator fundamental naquela empresa. Tal como se aponta

Nuestro Liceo de Hombres tiene una tradición que se entronca a la vida de nuestra república.

El brillante empuje intelectual de mediados del siglo pasado, conocido en la Historia Nacional con el nombre de movimiento intelectual de 1842, tuvo su expresión natural en una preocupación constante por las cosas del espíritu. Esta

⁴ Em Salazar, G; Pinto, J. "Historia Contemporánea de Chile, Tomo I: *Estado, Legitimidad y Ciudadanía*". Ediciones LOM, Santiago, 1999.

maduración del alma nacional se patentizó en obras culturales de enorme importancia: publicaciones, creación de establecimientos educacionales, etc. Fue así como nació el Colegio Literario, hoy Liceo de Hombres de Valdivia, que lleva un siglo de noble existencia. Su nombre está vinculado a una trilogía notable de hombres públicos: a don Manuel Bulnes presidente de Chile, a don Antonio Varas ministro de culto e instrucción pública y al eximio poeta Salvador Sanfuentes, intendente de Valdivia. (ARACENA, 1945, p. 6).

O “Liceo de Hombres”, antigo “Instituto Literário”, faz parte da linha de instituições de ensino médio inauguradas na primeira metade do século XIX, e como a sétima a ser fundada no país. Durante a segunda década conservadora, os fundamentos de uma república centralista e autoritária serão delineados e consolidados, onde o presidente da república concentra um grande número de poderes. As províncias, por outro lado, após a batalha de Lircay, tiveram que submeter-se por meio da consolidação do estado unitário, à lei ditada em Santiago. São traçados três grandes eixos: as criações do escritório nacional de estatísticas em 1843, tendo em vista a necessidade urgente de saber quantos são; a formulação da lei do regime interno (1844), que organizou o governo em províncias, departamentos, além de subdivisões territoriais, onde a autoridade do intendente foi aumentada, e por último; a colonização alemã em Valdivia, a partir de 1845 e a ocupação das terras no extremo sul do Chile. Organizar, contar, delimitar, ou seja: exercer soberania. Dar forma ao estado e criar uma história, na qual se enquadra a fundação do Liceo. Às três políticas públicas supracitadas se adiciona a intenção de iniciar um processo de alfabetização e instrução do estado, são de extrema importância para reconstruir o cenário em que se fundamenta o Colégio Literário. A importância dada à educação nesse período. A chegada de intelectuais estrangeiros, sem dúvida, contribui para a construção de instituições, bem como, para a caracterização do território; da flora e fauna, e, sobretudo, no início desse relato de educação pública, com caráter republicano, a fundação da Universidade do Chile em 1842, que teria o papel de proteger o funcionamento das instituições secundárias.

O decreto que funda em 24 de maio de 1845 o que foi o Colégio Literário, hoje Liceo Armando Robles Rivera, contribui para esse processo de construção republicana. Embora as condições materiais no sul do Chile tornassem bastante complexo iniciar qualquer negócio; isso foi necessário. Valdivia e Chiloé nesses anos eram os únicos territórios povoados no sul do Chile. Sua escassez material foi parte da paisagem com o qual o que o Liceo teve de conviver. Mas a história fala de uma força por trás de cada ação, que envolve o esforço para consolidar uma instituição pública secundária.

En esta zona austral el Liceo fué en sus comienzos una pequeña llama espiritual que agrandándose debido al esfuerzo combinado de tantas energías creadoras, ha llegado a constituir en el presente un foco potente de irradiación cultural y de amplio sentido social (ARACENA, 1945, p. 11).

O relato destaca a continuidade com a qual o Liceo tem trabalhado desde a fundação, colocando o reitor fundador José Ramón Elguero como símbolo desse caminho, sua equipe e alunos. Esse discurso coincide com o surgimento das escolas secundárias como instituições-chave na formação do país, tal como havia sido indicado por Serrano em “El Liceo” (2018), onde a ideia de Liceo aparece como fonte de construção da cultura, consequentemente, da República.

Cientos de maestros y de niños que con alegre consorcio han caminado paso a paso para alcanzar la perfección anhelada. Es la continuidad histórica, la vida espiritual de un trozo de Chile que se realiza y que seguirá realizándose plenamente en este Liceo centenario. (ARACENA, 1945, p. 11).

É interessante notar que nesse ensaio, conforme definido pelo autor busca ser uma “imagem imperfeita” da história do Liceo, e que, portanto, é um relato a partir de uma memória que tem sido construída como parte de um traçado comum de educação pública, que se insere na alma nacional. O Liceo foi criado por um

decreto enviado por Manuel Bulnes, em 24 de maio de 1845, onde se destinavam 600 pesos para “ESTABELECEER ALGUMAS AULAS DE HUMANIDADES NA CIDADE DE VALDIVIA.” (ARACENA, 1945, p. 15). Em Valdivia, antes da fundação do Liceo, havia algumas escolas particulares, uma de “Don Jesús Loyola”, outra do preceptor Roldán e uma para senhoritas da preceptora Martín” (ARACENA, 1945, p. 15).

A intenção do decreto, de criação do Liceo, era criar uma instituição que instrísse em “gramática castellana, geografia, história e elementos dos primeiros ramos de matemáticas” (ARACENA, 1945, p. 15). Segundo o decreto, era o intendente a nomear aos professores. No início, o Liceo fora concebido como escola superior, ou seja, ainda não podia ser construído como uma instituição de ensino médio. Com poucos recursos, teve um aporte que o impulsionou e foi instalado em 19 de setembro de 1845, funcionando pela primeira vez em uma casa situada na Rua Caupolicán esquina Carampangue. O que se ensinava? Chama a atenção que no interior de algumas disciplinas a serem ensinadas, como a aritmética, se incluísse aplicação a “MENSURA DE TERRENOS Y LEVANTAMIENTO DE PLANOS”. O fim estava provavelmente no estudo e caracterização de um terreno inexplorado e que, no contexto de sua fundação, o Liceo se encontrava inserido no projeto de construção da soberania nacional, material e simbólica. O currículo ainda assim, tinha um correlato com a norma de Santiago, ensinando diariamente aritmética e gramática.

Em 30 de outubro de 1845, se cria uma regulamentação que com varias modificações destaca sua sobrevivência até 1890. Dela podemos extrair primeiro a criação, pela intendência, o que denota que a constituição de sua vida interna se estrutura inicialmente em função da experiência dos outros liceus. De modo geral, os regulamentos estabelecem que o diretor é administrativamente e pedagogicamente responsável pela operação do estabelecimento, onde deve garantir “EL BUEN DESEMPEÑO DE SUS EMPLEADOS, [...] EJERCER SOBRE LOS ALUMNOS UNA INSPECCIÓN GENERAL, TRATANDO DE DE

INCULCARLES SANOS PRINCIPIOS DE MORAL, Y DIFUNDIRLES AMOR AL ESTUDIO.” (ARACENA, 1945, p. 18). Os professores, por sua vez, deveriam

“1. Observar en sus respectivas claves el plan de estudios que se prescribiere , y enseñar por los autores que se le designen. [...] 3. Llevar un libro en que anoten las faltas sus alumnos. 4. Cuidar de que estos guarden orden y en silencio en sus clases, reprendiéndoles sus faltas de aseo o arreglo.” (ARACENA, 1945, p.19).

Sobre a disciplina na sala, há um aspecto interessante. No artigo 7º do regulamento há a informação de que uma das ferramentas para manter a disciplina na sala de aula era por meio de um tutor, com a função de ajudar aqueles que apresentassem dificuldades. Para os alunos, os artigos que chamaram atenção estão relacionados tanto à formação acadêmica quanto à disciplina. Destaca-se, no art. 12, que saber ler e escrever era requisito mínimo para ser parte do Colégio Literário, o que deveria ser certificado por meio da intendência. Os artigos, que vão do 13º ao 17º, aprofundam sobre a disciplina, não omitindo a lógica punitiva, que figurava nas culturas escolares de grande parte das escolas ocidentais. A tal ponto chega essa lógica punitiva, que se proíbe explicitamente o brincar.

Finalmente sobre a distribuição do tempo no artigo 21 declara que as aulas começam em 15 de abril e terminam em 15 de outubro. Começam às 8h e terminam às 12h no período da manhã. Durante à tarde, das 14h às 17h. Portanto, a lógica temporal anuncia um tempo completo ou integral.

O diretor nos primeiros anos do Liceo, entre 1845 e 1852, foi José Ramón Elguero, professor de humanidades no Instituto Nacional, que além de diretor, exerceu sua profissão de médico ao chegar à cidade. Assim o descreve Aracena:

“Durante el tiempo de su rectorado, el colegio no pudo funcionar con regularidad ni se completaron tampoco las cuatro clases que debían funcionar sucesivamente de acuerdo como lo establecía el

plan de estudios del 22 de octubre de 1845. La falta de interés por recibir instrucción, la escasa población escolar, y la pobreza de la época, contribuyeron a acentuar esa situación que alcanzó caracteres graves al finalizar 1850. Debido a estos antecedentes el Consejo Universitario llegó a proponer la supresión del colegio, medida que felizmente no fue aceptada. Sólo se acordó reducirlas y se dejó encomendadas las clases como en 1845 solamente al rector y a un profesor que al mismo tiempo se les mejoró a estos funcionarios la renta de que disfrutaban." (ARACENA, 1945, pp. 23-24).

Elguero foi eleito deputado em Valdivia em 1852, e o Liceo depois dele quase não funcionou. Então veio como reitor Rodolfo Amando Phillipi. Esteve nesse cargo durante cinco meses em 1853. Teve poucos recursos, livros escassos, e apenas 20 alunos. Foi chamado pelo governo e se foi para Santiago, onde, entre outras coisas, ministrou aulas de botânica e foi diretor do Museu Nacional. Eugenio Boeck, professor quando Philippi era reitor, exerceu o cargo entre 1863-1862. Foi um período onde o Liceo se mudou para a Rua Chacabuco. Nesse período se modificou o plano de estudos com a intenção de atrair mais matrículas. Este plano de 1853 foi criado para que **GUARDARA MÁS RELACIÓN CON LAS NECESIDADES DE LA INDUSTRIA; DE LA AGRICULTURA Y DEL COMERCIO, QUE ERAN LAS PRINCIPALES ACTIVIDADES A LAS QUE SE DEDICABAN LOS HABITANTES DE LA PROVINCIA.** (ARACENA, 1945, p.29). O plano era de quatro anos, tinha 24 horas semanais as primeiras três turmas, e 21 horas o quarto ano. Ainda assim, a pesar dos esforços manifestados por atrair mais matrículas, **EL LICEO NO ADQUIRIÓ UN MAYOR DESARROLLO. LA VIDA QUE LLEVABA ERA LÁNGUIDA. EL ALUMNADO NO MANIFIESTA MAYOR INTERÉS PARA ASISTIR A CLASES Y LOS RECURSOS ECONÓMICOS DE QUE SE DISPONÍA ERAN MUY REDUCIDOS** (ARACENA, 1945, p.30). Em grande parte isso se dava porque o proposto para 1858 era de 1500 pesos, 750 para o salário do reitor, 410 para o professor, e 144 para o aluguel do imóvel.

Alguns fatos merecem comentários; o pouco interesse, sobre o qual se pronuncia Aracena (1945), provavelmente se associasse ao fato de que, em termos gerais, o

processo de escolarização em nível nacional era novo. Não se concebia claramente a utilidade prática desse processo, nem os significados que dele derivavam. A escola, como dispositivo de reprodução da cultura escrita, se apresentava com maior complexidade nas periferias do país. O difícil acesso, sobretudo, nas zonas austrais, e o clima, dificultavam o esforço por um Liceo que servisse como instrumento de ocidentalização. O choque entre a cultura escrita e a oral era a tônica dessa relação conflituosa. Em Valdivia, nesses anos, a população era de aproximadamente 3.000 pessoas, e na província 20.000, o que aclara o fato de um território ainda pouco explorado, acessos difíceis e uma ideia pouco internalizada da importância do Liceo. As matrículas seriam escassas.

Emilio Fernández Niño (1862-1886), valdiviano. Seu empenho esteve em buscar um lugar para que o Liceo funcionasse o qual se instalou junto à escola nº2. De uma matrícula constante que rodeava aos 20 alunos a partir de sua fundação, obviamente com seus altos e baixos, até 1865 a matrícula chegou a 45. Aracena atribui este aumento a fusão da escola nº 2 com o Liceo. A Guerra do Chile com a Espanha em 1865, motivou aos professores a doar 10% do seu salário, e alguns alunos fizeram o mesmo. O intendente o destacava como um ato de patriotismo (ARACENA, 1945, p.32). En 1866 El Liceo nuevamente se cambia de lugar, A LA PROPIEDAD DE LOS SEÑORES AUGUSTO Y ABELINO JARAMILLO EN LA CALLE CHACABUCO (ARACENA, 1945, p.32). Dois anos antes, em 1864, entra em vigência um novo plano de estudos.

“[...] el cual unificaba los planes de estudios secundarios de todo el país al establecer curso de humanidades de 6 años y otro de matemáticas de 5 años de duración en los liceos provinciales. Las clases completas de este plan se establecieron solamente en los liceos de Copiapó, La Serena, Valparaíso, Talca y Concepción. Valdivia quedó como Liceo de segunda clase con tres cursos de humanidades y tres de matemáticas” (ARACENA, 1945, p.32)

Esta classificação vai definir o Liceo como uma instituição de ensino médio que na prática é uma aspiração. Ainda Assim, entre 1866 a 1868, o Liceo começa em suas precárias condições, a ter certa regularidade; e, suas três turmas de humanidades e matemática conseguem se constituir. Criou-se uma boa biblioteca que, a despeito das adversidades, foi dotada de livros, e com melhores resultados em 1873 quando se criou o cargo de bibliotecário. Nesse período, ainda que os cortes financeiros a detivessem, se encomendaram livros da Europa, de história, de botânica, de ciência, entre outros. Em 1869 se modifica o plano de estudos do ano de 1964, porque em prática “NO ERA LO MÁS CONVENIENTE PARA EL ESTABLECIMIENTO”. Así:

“Con el objeto de remediar esta situación el intendente de la provincia nombró una comisión de prestigiosos vecinos a fines de 1869 para que estudiara el régimen interno del Liceo y propusiera al ministerio, las reformas que estimen conveniente introducir en dicho plan de estudios. Esta comisión quedó formada por el rector del liceo, el alcalde don Ma Adriazola, don Carlos Andwanter, don Carlos Meyer, don Ernesto Frick y don Hermógenes Pérez de Arce.” (ARACENA, 1945, p. 33).

O plano foi elaborado pelo reitor, que tentou atender as necessidades do comercio, da agricultura e da indústria. A proposta foi rejeitada pela intendência, mas ainda assim, o texto serviu para a criação de um plano de estudos um ano depois, em 1870, emanado de um governo central, EL CUAL ESTABLECÍA UN CURSO ESPECIAL DE 4 AÑOS DE DURACIÓN, SUPRIMÍA EL CURSO DE MATEMÁTICAS QUE SE HABÍA CREADO EN 1866 Y DEJABA SUBSISTENTES LOS TRES PRIMEROS AÑOS DE HUMANIDADES (ARACENA, 1945, p. 34). Aracena destaca do programa que começa a ser aplicado em 1872, que já não se ensinava latim e se buscava uniformidade aos conteúdos estudados no ensino médio. De fato, “esse ano escolar foi muito satisfatório”.

No que se refere à implementação didática, o reitor mandou buscar da Europa material para o ensino de física e química. Valdivia começava a se industrializar e era necessário investir nestas disciplinas. Assim se instala o primeiro gabinete de química e física que o colégio teve, que como destaca Aracena, é de muita utilidade para o desenvolvimento da cidade. Por outro lado, se constrói um galpão para a prática de esportes, entretanto, o mesmo será destruído em 1881, não havendo, posteriormente, lugar apropriado para a prática de esportes.

Nesse ano, de 1881, as matrículas alcançaram o número de 82 alunos. O pessoal administrativo estava composto pelo Reitor, o bibliotecário, um inspetor e um escrevente. Havia três turmas de humanidades e uma de preparação.

Um feito chama a atenção, apesar da precariedade em que funcionava, o Liceo se soma à campanha nacional que busca arrecadar fundos para reconstruir a Esmeralda⁵. Há uma tendência marcante do Liceo em se fazer representar em cada ato cívico que evocasse o sentimento nacional, como é o caso do centenário de Andrés Bello, quando se organizou uma comissão que viajou a Santiago para participar do momento cívico.

Novamente o Liceo se muda de local, como anuncia Aracena.

En octubre de 1885, el Liceo se traslada al edificio que ocupaba el cuartel cívico propiedad del fisco, en la calle Picarte esquina García Reyes. Si el nuevo local no reunía las condiciones más ventajosas para el funcionamiento del colegio, era, por lo menos, una construcción firme, cuyo uso no significaba ningún peligro para la vida y seguridad de las personas. (ARACENA, 1945, p. 37).

⁵ “La Esmeralda” foi uma nave de guerra construída pela Armada de Chile. Representativa de alguns acontecimentos importantes para a História militar do Chile, teve renome na Guerra do Pacífico (1879-1883), conflito armado entre Bolívia, Chile e Perú. Particularmente, no “Combate Naval de Iquique”, quando sob o comando de Arturo Prat Chacón, a nave foi afundada numa luta desigual contra o “Huáscar” - nave peruana com maior poderio militar- no começo da guerra; mas, que pela forma como lutou a Armada chilena no barco, é motivo de orgulho na nação.

As causas que motivaram a transferência do Liceo para local definitivo, em edifício do Estado e não mais em uma casa alugada, está nas constantes reclamações que o diretor e seus professores fizeram sobre as péssimas condições em que a instituição funcionava.

Um comunicado que foi enviado pelo corpo de professores ao reitor assevera:

Valdivia, julio 30 de 1885. Sr. Rector: El peligro inminente que amenaza nuestra existencia y la de los jóvenes educandos, con motivo del estado ruinoso en que se encuentra el edificio ocupado por el Liceo, nos coloca en el imprescindible deber de concurrir a Ud. para manifestarle que nos es imposible hacer clase en los días de temporal, que son, como Ud. sabe tan frecuentes en la ciudad.

Tiempo a que debíamos habernos reunido con el objeto de dar voz de alarma por

el progreso que día a día está haciendo el mal estado del edificio, pero nos habíamos abstenido hasta ahora de llamar su atención porque nos consta con Ud., tanto en notas oficiales como en sus memorias, ha hecho todo lo posible por evitar a la sociedad valdiviana una catástrofe, que tarde o temprano, traerá el luto si no de toman inmediatamente medidas para evitarla.

Cuando un peligro nos amenaza; cuando nos vemos, de un día a otro expuestos a ser víctimas, no es posible exigir la necesaria atención de parte de los alumnos en cuyo semblante se nota el pánico cada vez que el edificio se siente crujir.

Como pudiera creerse que el miedo nos hacer ver inminente un peligro que para algunos puede ser aparente, nombre una comisión de peritos de personas honorables, de individuos que posponga los intereses mezquinos al bien de la juventud, y se verá que profesores y alumnos, pueden quedar, el día menos pensado, bajo las ruinas del edificio. Dios gue. a Ud.

Firman los profesores: Cesáreo Icarte, Amado Testam Juan F. Niño, Adeodato Puchi, Desiderio Adriazola, Hermenegildo Jaramillo, Adolfo Heinze y Guillermo Frick. (ARACENA, 1945, p. 37).

A correspondência expõe o estado dramático e precário da escola pública chilena. Uma realidade que não se conhecia com o relato de progresso que trazia a cultura escrita, cuja promessa não podia ser concretizada por conta dos escassos recursos disponíveis. A isso há de se agregar a concentração de recursos em Santiago. Outro aspecto importante, que vale a pena destacar, refere-se à reação da comunidade local ao projeto nacional de educação. As instituições públicas de ensino médio, em cidades como Valdivia que, até há alguns anos, não se constituíam em prioridade, começavam a ser reivindicadas. Portanto, o que vemos no relato de Aracena, é o esforço incansável de uma comunidade em ter um liceu que estivesse à altura da missão que lhe foi confiada, apesar do abandono em que se encontrava.

Em 1887, a matrícula no Liceo atingiu o número de 126 estudantes; com uma turma preparatória, três de ciências humanas e aulas únicas para aqueles que não tinham interesse pelos estudos humanistas. A reforma do sistema secundário, de 1889, não foi aplicada pela “revolução”⁶, contra Balmaceda, e as atividades foram interrompidas, e o Liceo só voltou a se reestruturar sob o encargo do exército.

Entre 1892 e 1896, com o reitor Felix Emilio Lillo, se começou a operar o sistema concêntrico, como estabeleciam as diretrizes nacionais. Com 200 alunos, o reitor focou em melhorar a mobília do Liceo. Reestruturar o espaço físico, com sua materialidade interna, que havia funcionado sob a custódia do exército, como quartel, se transformou em prioridade do reitor:

“[Se] cambió totalmente de la distribución, se construyeron dos nuevas salas de clases, y se abrieron nuevas puertas y ventanas a fin de dejarlo en buenas condiciones de luz y ventilación. El corredor interior fue ensanchado para que sirviera de patio cubierto y permitiera también el funcionamiento de las clases de gimnasia. Inicialmente se niveló el patio interior y se hicieron dos jardines frente la calle picarte.” (ARACENA, 1945, p. 44).

⁶ Ou também conhecida como a Guerra Civil de 1891, foi um enfrentamento entre o Congresso e o Poder Executivo, dividendo as Forças Militares e Armadas do país.

Foi possível funcionar em salas cômodas pela intenção do reitor, que via este aspecto como chave para um desenvolvimento do ensino⁷. Também houve a preocupação pelo desenvolvimento de atividades culturais:

Fue así como una vez terminadas las reparaciones del liceo, se comenzaron a dictar conferencias públicas cada dos meses, el mismo tiempo que se ampliaba y reparaba los servicios de la biblioteca. Al finalizar el año 1894, la del Liceo Contaba con 2844 volúmenes. (ARACENA, 1945, p. 44).

Entre 1897 e 1916 Antonio Córdova assume a reitoria. Com um Liceo cuja estrutura de madeira se havia deteriorado, apesar dos esforços do reitor anterior de mantê-la. Córdova solicita recursos ao ministério para a remodelação, entendendo as dificuldades para o bom desenvolvimento da aprendizagem em condições adversas. Os esforços não são bem-sucedidos e o reparo do Liceo não se concretiza. O interesse do reitor nesse sentido era elevar o padrão do Liceo, e dar a ele lugar de destaque, em nível local e nacional⁸.

⁷ Em 1895, o Liceo trabalhava regularmente em um prédio transformado e aprimorado, que reunia, conforme exigido pelo próprio reitor nas comunicações dirigidas às autoridades, condições materiais e pedagógicas bastante adequadas. Havia três cursos de ensino médio e três de humanidades, com uma matrícula total de 234 alunos. A maioria dos pais dos alunos estava envolvida na indústria, agricultura e comércio. A equipe administrativa foi formada, além do reitor, um 2º inspetor, dois 3º inspetores e um balconista. O corpo docente é composto por 24 pessoas. No relatório enviado ao Ministério em 1895, o reitor solicitou que o Liceo fosse elevado à categoria de primeira classe, ou seja, que as 6 humanidades fossem concluídas, medida que ele considerava a justiça satisfatória de acordo com a importância da cidade, para o atividade de seus habitantes, o crescente desenvolvimento de seu comércio e indústrias e, sobretudo, devido à sua situação geográfica, chamada a servir aos interesses dos jovens de toda a região sul do território. Em 1895, foi criado o quarto ano de ciências humanas. (ARACENA, 1945, pp. 44-45).

⁸ O mobiliário e o material didático deixaram muito a desejar. O aparato da Faculdade de Ginástica, quadros para ciências naturais, faltavam vários mapas para o ensino de geografia, o gabinete de ciências naturais era muito pobre e muitos dos espécimes foram destruídos pelo número de anos em serviço. Os móveis, por outro lado, foram danificados, por isso era essencial repará-los. Bancos escolares com 10 a 15 anos de uso eram ruins. Os escassos recursos disponíveis para o Estabelecimento foram destinados às melhorias deste material; mas, como o Sr. Córdova assegurou, havia cerca de trinta bons bancos (1905). Por isso, o reitor procurou ansiosamente o reitor da universidade para solicitar fundos para as melhorias indispensáveis." (ARACENA, 1945, pp. 44-45).

Ao se adentrar no século XX, em 1901, pela alta demanda por matrícula, o reitor solicita o aumento do pessoal como expressa em ofício citado⁹.

Com o desenvolvimento industrial da cidade, em 1906, a matrícula no Liceo sofreu uma forte diminuição. Também em 1901, porque, segundo o diretor, em ofício enviado ao intendente, não havia mão de obra masculina, as indústrias ofereciam às famílias pobres emprego aos filhos homens na indústria.

Por outro lado, através da qualidade e das características da biblioteca, se pode DETERMINAR LOS IDEALES DE LA ADMINISTRACIÓN Y UN PROFESORADO QUE SE PREOCUPA DE PERFECCIONARSE ESPIRITUALMENTE [...] (ARACENA, 1945, p. 51). Novamente é solicitado, pelo reitor, que se melhorem as condições materiais do imóvel que abrigava o Liceo. Um dado interessante é que o governo concorda com a instalação de um observatório meteorológico na cidade de Valdivia, quais foram às diferenças climáticas do sul com o resto do país a partir da vigilância do reitor do Liceo. O terremoto de 15 de junho de 1907 destruiu muros na parte baixa da cidade com a perda de algumas vidas, segundo informou ao intendente o reitor do Liceo.

A cidade de Valdivia por esses anos experimentava, contrariamente ao cenário nacional, no auge de suas atividades econômicas. A chegada dos alemães na cidade em meados do século XIX, promovida pelo estado, e o desempenho decisivo que tiveram os colonos no desenvolvimento industrial, estimulou a indústria e o comércio modificando aspectos da cidade.¹⁰ Segue missiva do Reitor

⁹ “Es imprescindible hacer un buen servicio con solo dos inspectores como los que ahora tiene el establecimiento. La sala de castigos para que llene su objeto, como Ud. sabe, necesita un empleado que sea capaz de ayudar a los alumnos en sus tareas y es imposible encontrar aquí empleados cuyos conocimientos sean satisfactorios para este fin. Además de la sala de castigos se les impone la tarea de cuidar durante todo el día de sus alumnos”. Copiador de Oficios 1903-1910 (p. 86). Citado por en Aracena, R., *Cien Años de Vida (Monografía del Liceo de Hombres de Valdivia con motivo de su Centenario)*. 1845-1945, p.49.

¹⁰ Almonacid, F. *La industria Valdiviana en su apogeo (1870-1914)*, Ed. Universidad Austral de Chile. Colección Historia, Valdivia; Bernedo, P. *Los Industriales Alemanes de Valdivia . 1850-1914*. Historia, Vol. 32, 1999: 5-42.

[...] la creación en esta ciudad y adjunto al liceo, una cátedra de química aplicada a la industria. Envío además un plan de estudios y programa redactado por un distinguido químico y profesor de la ciudad, don Alfredo Honorato. Propuso además la creación de la clase de Teneduría de libros, tan necesaria para satisfacer las necesidades y exigencias comerciales. Desgraciadamente ni uno ni otro de sus proyectos pudo realizarse. (ARACENA, 1945, p.53).

O escasso interesse do governo central em criar um currículo de acordo com as características geográficas, econômicas e sociais da zona, é muito próprio do caráter centralista do Estado, e de uma cultura que esquecia as províncias. De fato, essa omissão responde ao imaginário que Santiago articulou sócio-historicamente em relação às regiões austrais, áreas fora do progresso e dependentes de suas disposições, ignorando o fato de que em Valdivia, naqueles anos, reinava a prosperidade econômica.

No marco do processo nacional que por esses anos experimentava a educação chilena, com esforços para padronizar os processos educativos, e, ao mesmo tempo, centraliza-los, um fato importante ocorreu em 1902: a partir desse ano, o Liceo passou a controlar os exames de todos os estabelecimentos de ensino médio da cidade, o que o posicionou como o “Liceo de Valdivia”:

En esta época se inicia el control de los exámenes de colegios particulares. Efectivamente ya desde 1902, la Escuela Alemana, creada en 1858, solicitaba se recibieran exámenes válidos para poder incorporarse a los colegios del Estado. En 1910 se pide autorización al rector de la Universidad para tomar exámenes a varios niños del Instituto Salesiano de esta ciudad. Lo mismo ocurre con las niñas del Liceo fiscal. De esta manera el Liceo fue asumiendo la responsabilidad y el privilegio del control de exámenes en la ciudad de Valdivia. (ARACENA, 1945, pp. 53-54).

Ao passarmos pelo penúltimo reitor mencionado no livro de Aracena, Agustín García Bahamonde (1916-1927), cabe um ponto à parte, ao incorporar os desejos e preocupação próprias de uma época que via seus primeiros profissionais de

classe média incomodados com a pobreza e o abandono. García, segundo os registros de Aracena, tinha caráter forte; comprometido com a ideia de que, por meio da educação, era possível o progresso social. Insistiu, ainda, em melhorar as más condições do Liceo, pedindo luz elétrica e sinalizando que, em Valdivia, dos dez meses de aulas chovia em nove. Outrossim, solicitou um internato e denunciou que as cavalarias, muito próximas ao Liceo, geravam mal cheiro infectando a escola, o que foi corroborado pelos informes médicos:

“[...] cerca del local estaban las caballerizas de Seguridad, que infectaban el aire haciéndolo malsano para la juventud que se cobijaba bajo los aleros del establecimiento. Informes médicos presentados a las autoridades y toda la energía del rector fueron inútiles para impedir los inconvenientes.” (ARACENA, 1945, p. 59)

O problema material do Liceo emerge novamente, mas agora, sim se pôde resolver, renovando “EL MATERIAL DE BANCAS Y PUPITRES QUE SEGÚN SU PROPIA EXPRESIÓN [LA DE GARCÍA] LUCEN EN SUS SUPERFICIES ENORMES LETREROS GRABADOS A CORTAPLUMA” (ARACENA, 1945, p. 60). Até 1918, o Liceo seguia no mesmo lugar, tinha esgoto, banheiro, e um gabinete de química e física para os quintos e sextos anos. Aracena aprofunda descrevendo como era o caráter dos professores, como é o caso do primeiro inspetor Pedro Manciso, quem dava “forma e alma” ao Liceo, em um contexto onde começa a se traçar genealogicamente uma identidade cultural, que marcará o Liceo na comunidade valdiviana, no sentido e significado dentro da cidade. Não é demais dizer que constava do quadro de professores Armando Robles. A quantidade de alunos aumentou consideravelmente. Em 1916 havia 223 alunos, que aumentaram para 578 nos anos seguintes.

O Liceo se transformou em um agente de mudança e de difusão da cultura escrita além de seus muros. Nessa linha, a biblioteca se converterá em foco de interesse para esse objetivo, sendo um desejo de García que ela fosse uma biblioteca

pública. A ajuda da municipalidade é chave, tal como se manifesta na missiva abaixo

El Sr. Alcalde:

Me hago un deber en comunicar a Ud. que con fecha 1.º de este mes se ha abierto la Biblioteca del Liceo a mi cargo, sirviendo como de costumbre, para la lectura a domicilio y la de los educandos.

Esta repartición no funciona sino de día, mañana y tarde; mi ideal sería hacerla abrir también de noche; pero he tropezado con el grave inconveniente de la falta de luz y la carencia de dineros fiscales para lo mismo, lo cual como Ud. ve ha venido a perjudicar grandemente la lectura y la cultura del pueblo.

Por de pronto cuenta la Biblioteca con centenares de textos nuevos y de los mejores autores, lo que se debe a la protección de la Honorable Municipalidad que Ud. tiene la honra de dirigir y lo que sabrán agradecer, en lo que vale, tanto jóvenes estudiantes del Liceo que regento como el público lector.

Reitérole los agradecimientos del Liceo y los míos propios por el auxilio de esa ilustre Municipalidad y me repito su atto, y S.S. Agustín García B., Rector. (ARACENA, 1945, pp. 61- 62).

Em 1921 a quantidade de obras chegava a um total de 1368, e dessas, 1017 eram de literatura e 275 de história e geografia. Em 1922 havia um total de 1600 obras e 1800 volumes, aumentando em 1924 a 240 distribuídas pelo governo, 620 de castelhano, 480 de francês e alemão, 200 de inglês, de matemática e física 300, de História e Geografia 800, e 250 de outras. A quantidade de obras da biblioteca em 1927 chegou a 3000 volumes e 2500 obras.

Nesse mesmo período se cria um Liceo Popular, com aulas noturnas para operários, com o objetivo de acabar com o analfabetismo. A despeito de ser necessário para se enfrentar os altos índices deste fenômeno, não teve a acolhida esperada.

El rector y el profesorado, deseosos de mejorar el bienestar de los individuos de Valdivia se abocaron a la creación de un Liceo popular Nocturno que fué inaugurado solemnemente el 7 de Octubre de 1918. Tenía por objeto “proporcionar al pueblo obrero un campo más vasto de conocimientos y a disminuir los analfabetos, porque para combatir el analfabetismo no se necesita únicamente que el individuo sepa firmar tal cual en época eleccionaria. Es necesario darle una educación sino completa, por lo menos aproximada hasta formarle el criterio.

Varios obreros y otras personas concurren al Liceo con entusiasmo y los profesores desinteresadamente sacrificaron su justo descanso por impartirles conocimientos. En esta honrosa tarea cooperaron los siguientes profesores que merecen consideración y cariño: Don Víctor Cappacinni, Agustín García, Héctor, Álvarez, Alamiro Avila y Adolfo Adriasola. Pero este esfuerzo inicial no tuvo la comprensión que merecen las grandes obras. (ARACENA, 1945, p. 62) .

Este é também um período que coincide com um fenômeno nacional, que é a publicação de revistas escolares, como descreve Sol Serrano, momento em que a Revista Cultural germinará. Dentre as produções se encontravam o “Eco Estudiantil”, com o formato de uma “MODESTA HOJITA VOLANTE DE CUATRO PÁGINAS”, criada em 1918. No ano seguinte se cria a revista Rumbos. De seu editorial destacamos o fervor dos estudantes: ¡JUVENTUD DE VALDIVIA! RUMBOS OS ABRE SUS PUERTAS PARA QUE ENTRÉIS A CULTIVAR EL VASTO CAMPO DE LAS LETRAS Y PARA QUE FORMÉIS VOSOTROS MISMOS LAS FACETAS DE VUESTROS ESPÍRITUS! (ARACENA, 1945, p. 63).

Se destaca a energia com a qual convidavam a comunidade local e escolar a construir um projeto de país. Coletivo, cheio de sentido social que era parte do sentimento nacional. Esta série de iniciativas tem brios de querer inaugurar um período em que se almejava, na irradiação cultural, o caminho para o progresso do país.

Em 1920 se cria um órgão fundamental, que possibilita forma e vida à cultura escolar do Liceo: Extensão Cultural. Encabeçado pelo reitor e seus professores, este projeto buscou sistematizar uma forma de funcionar dentro do Liceo, visando posicionar a instituição dentro da cidade. Organizava-se em cinco seções: De Instrução e Ajuda Escolar, presidida pelo reitor; el Ateneo, por don Armando Robles; El Orfeón liceano, dirigido pelo professor-chefe don Conrado Freundlich; la Brigada de Scouts, presidida por Sansón Radical. Sua presidência geral estava a cargo de don Agustín García. Entre suas atividades destacavam-se palestras para as comunidades e seus estudantes que necessitassem auxílio com seus materiais escolares; a difusão de revistas como Cultural, que tinha como objetivo fomentar a leitura e o apreço pela arte, além de possibilitar a participação de estudantes de outros estabelecimentos secundários e desenvolver atividades associadas ao esporte e a música.

Nesse contexto de fervor profundo, se cria o hino do Liceo. Uma referência quando se trata de ressignificar dentro da comunidade valdiviana a instituição liceal. Foi tocado segundo Aracena em 21 de maio de 1920 e escrito por Francisco Cordero Carrera, do qual se diz ter “recepção favorável”. A edição de 1919 diz assim:

Coro

De Valdivia, el Liceo es el guía
el baluarte de nuestra instrucción
es el templo donde acude afanosa
de estudiantes una gran legión.
Es la antorcha de luz irradiante
que nos hace ver nuestra misión
Juventud no dudéis: adelante
Aprended a vivir con honor

Estrofa 1.a

De sus aulas veremos más tarde
ciudadanos con honra y valor
Qué serán de la raza adalides
convencidos y sin pretensión.
Velaremos por el progreso
con justicia, conciencia y pudor:
Y seremos de América ejemplo
de nuestra civilización.

Estrofa 2.a
 COMPAÑEROS, seamos constantes
 Y confiemos en el porvenir
 Que el Liceo con sabia en enseñanza
 Nos prepara a luchar en la lid
 Nos señala el sendero obligado,
 De los hombres que deben servir:
 Al hogar como padres honrados
 y a la patria con ejemplo viril.

(ARACENA, 1945, p. 63).

O hino é um marco e um ponto de inflexão, pois verbaliza não só uma aspiração que teve a instituição a partir de suas origens, senão que delineia uma época e cristaliza um momento que se fará no futuro. Isto é coroado com a ascensão, em 1927, da instituição a Liceo de primeira categoria, sendo esse o grande anseio que a instituição perseguia desde a origem e que demarca o caminho para a constituição da identidade cultural do Liceo. O hino e a ascensão do Liceo é a soma de todo aquele momento intenso que foi vivido naqueles anos difíceis. Um fervor que se coroa com esta esperada distinção descrita por Agustín García, em uma carta enviada ao promotor, sobre a ascensão:

“Valdivia, 18 de julio de 1927. N.º 60. - Señor Adrian Soto V.
 Me he impuesto, con viva complacencia por su puesto, de que Ud. señor consejero, ha sido el que ha propuesto al Honorable Consejo de Educación Secundaria el que mí Liceo fuese elevado a primera categoría y que el Consejo accedió a la clasificación propuesta por usted.
 Valdivia es una ciudad que aporta mucho a la riqueza del país. Es un país. Es un pueblo europeizado que hace honor a la república, tanto por sus riquezas como por sus bellezas. De manera que sólo era su liceo el que no marcha al ritmo de adelanto de la ciudad.” (ARACENA, 1945, p. 69).

A gestão de García estabelece as bases da identidade cultural do Liceo, o que se define na relação com Valdivia, e o instala como eixo central de atividade acadêmico- cultural. Pode-se dizer que o compromisso social, adquirido a partir de então, será um selo que se manterá vivo dentro da cultura do Liceo.

O livro termina com o reitorado de Armando Robles Rivera, que assume a partir de 1928. Aracena inicia o relato do período com descrição detalhada das características de Robles Rivera. Para além do início como inspetor no Liceo de aplicação, estão suas inquietudes intelectuais. Nasceu em Santiago onde cursou o ensino básico no Colégio Alemão, em Santiago, e concluiu o ensino médio no Instituto Nacional. Ingressa no Instituto Pedagógico e se forma em História e Geografia. Chega a Valdivia no ano de 1919 como professor de História, e PRONTO SIRVIÓ LAS CÁTEDRAS DE EDUCACIÓN CÍVICA Y ALEMÁN (ARACENA, 1945, p.71). Foi diretor do Ateneo, a primeira instituição cultural do Liceo, y LA REVISTA DE MAYOR PRESTIGIO Y DE MÁS LARGA DURACIÓN QUE HA TENIDO EL LICEO EN SU HISTORIA CENTENARIA: CULTURA. (ARACENA, 1945, p. 71). Sobre o perfil de Robles, Aracena permanece em alguns detalhes, que traçam o perfil pedagógico do futuro reitor, como viagens imaginárias; seu trabalho acadêmico como a criação de livros sobre história: “RESEÑA HISTÓRICA DE LA ZONA DE VALDIVIA-CORRAL”, SANTIAGO, 1925, entre outros. Interessante é notar que, além de seu profundo rigor intelectual, está seu trabalho didático na história.

“[...] indudablemente la obra que está destinada a promover notables comentarios será el Chile Esquemático, libro que prepara cuidadosamente que será el resultado de su experiencia docente y su vasta preparación en historia nacional junto con delicadas y precisas figuras alternan exactas explicaciones de los esquemas. Este libro está destinado a abrir un amplio surco en la literatura didáctica sobre historia nacional y constituiría una novedad pedagógica.” (ARACENA, 1945, pp.72-73).

Robles inova, mais provavelmente imbuído das propostas da Escola Nova, que começa a mudar o foco e a lógica com a qual foi ensinado, e a relação da escola com os alunos, individualizando e caracterizando seus interesses. Embora essas propostas ainda fossem incipientes no Chile durante esses anos, o fato de ter estudado no Instituto Pedagógico, com professores treinados do exterior, Estados Unidos para ser preciso, John Dewey seria o estandarte intelectual de sua prática

de ensino. Especificamente, ele cria a “Jornada Imaginária”, que consistia no seguinte:

Los muchachos poseídos de ardiente entusiasmo han confeccionado verdaderos modelos de trabajo a través de los cuales han captado las costumbres y la vida humana en los países más exóticos. He tenido ante mi vista, un trabajo compuesto de varios volúmenes con enorme cantidad de vistas y de materiales, que habla muy favorablemente de sus ventajas.(ARACENA, 1945, p.72)

Começa como reitor em 29 de fevereiro de 1928, e sua obra é de continuidade em relação ao que Agustín García fez. A descrição do relato enfatiza que o desenvolvimento do Liceo tem como objetivo ser UNA OBRA CULTURAL Y SOCIAL, EN DONDE EL PROYECTO [ESTÉ] SECUNDADO POR “PROFESORES DE SÓLIDA PREPARACIÓN Y MORAL (ARACENA, 1945, p.73). O corpo de inspetores e professores parecia ter muitas preocupações intelectuais e artísticas dedicadas à escrita, eram devotos dos clássicos da literatura espanhola e, em geral, ativos consumidores e criadores de cultura. Não se lê sobre eles, a partir do relato de Aracena, o tédio da rotina com um tom cansado. Parece que embebidos em um contexto estimulante, o trabalho estava impregnado de futuro. O inspetor Heriberto Stegman é outro exemplo da sinergia em que a educação chilena estava envolvida. Ele teve a seu cargo o Liceo Noturno criado na gestão anterior, o que se converteu em uma das principais obras sociais do Liceo. Isso coincidiu com o programa de democratização de Pedro Aguirre Cerda, por meio da “campanha da chilenidade, da defesa da raça e da alfabetização”, que buscava, entre suas intenções, criar um tipo de sociabilidade que estivesse ligada ao projeto de nação que então se constituía em grande parte dos liceus do país, onde a escola pública além de alfabetizar, deveria ser capaz de criar nos indivíduos a nova comunidade imaginária que era esse Chile mais inclusivo.

Posteriormente, o Liceo se muda para Rua General Lagos, onde está hoje o clube de iates de Valdivia. A razão foi o fato de a escola normal Camilo Henríquez ter sido suprimida. Suas características percebem que EN ESA ÉPOCA EL EDIFICIO ESTABA BASTANTE DETERIORADO, COMO TAMBIÉN EL MOBILIARIO ESCOLAR. (ARACENA, 1945, p. 75). Funcionaram no mesmo lugar, uma escola pública, portanto o espaço era estreito. Já na reitoria de Robles, um trabalho importante foi a criação do internato em 1931, com um custo de 2000 pesos segundo consigna Aracena:

Aspecto administrativo

El Sr. Robles inició sus actividades en una época delicada. El supremo gobierno en dicho año de 1928 empezó a aplicar la reforma educacional [...] [En un discurso] el rector caracterizó el espíritu de la reforma así: <pocos acontecimientos podrían tener consecuencias más decisivas y trascendentales para la grande de la patria como la aplicación de la Reforma Educacional [...] Elocuente manifestación de los propósitos de los propósitos de regeneración y nacionalismo que anima al supremo gobierno, origina una nueva era para nuestra educación pública, abriendo un horizonte vasto y esplendoroso para el desarrollo de la enseñanza nacional.

Para realizar las finalidades sintomáticas, los objetivos fundamentales que caracterizan sobre todo al nuevo movimiento educacional ha sido necesario alejarse de las viejas fórmulas que ya no bastan para la tarea presente; ha sido preciso modificar los métodos, cambiar las estructuras y dar nuevos rumbos a la enseñanza, abandonando todo lo artificial, la imposición, la teoría y el verbalismo exagerado de la escuela tradicional. Los estudios se orientan hacia el interés del individuo [origen de la psicología social en educación, revisar historia de la educación III], sin descuidar la parte de los gustos y de los instintos a la manera de dar toda la importancia a las actividades espontáneas, alegres y productivas [...] [ARACENA, 1945, pp. 76-77].

A mudança do Liceo a Rua General Lagos segundo relata Aracena, foi um lugar de muito difícil acesso. Isso porque estava longe do centro, onde, inclusive,

deviam habilitar transporte pelo rio. Em 1938, o número de alunos aumentou para 520. As turmas entre 1937 e 1938 variaram de 12 a 14, com turmas preparatórias até o sexto de humanidades. Em relação aos professores, foram um total de dezoito, treze homens e cinco mulheres, que nos diz que no universo do Liceo ainda experimentava a feminização do corpo docente.

A Reforma Educacional de 1928, cujo processo foi muito interessante por envolver diversos atores educacionais, como as organizações de professores que foram fundamentais na instalação das representações discutidas na Europa e Estados Unidos, a partir do final do século XIX, e que questionavam os processos de ensino tradicional através do movimento educacional conhecido como Escola Nova, com muita força entre os professores. São eles que veem que a educação deve ser um processo integral e entender o aluno como um ser que se forma em interação de aprendizado individualizado. Momento em que a organização do Liceo fomenta esta formação integral, como descrito abaixo:

[En ese año] se empezaron a organizar las comunidades escolares integradas por profesores, padres y niños. Eso era una forma de unir fuerzas educadoras para realizar una gran empresa de integración cultural. Se crearon comisiones de deporte y juegos, de fiestas y excursiones, de extensión cultural, de estatutos de la comunidad, de biógrafo y finanzas. La reforma, bajo cuyo bello auspicio se realizaron estas bellas obras, pronto dejó de aplicarse, volviéndose nuevamente a la política educacional tradicional. [ARACENA, 1945, p. 80].

A biblioteca é uma preocupação que transcende a história do Liceo, de modo que o reitor pede aos PROFESORES MANIFESTARSE POR ESCRITO EL MATERIAL DIDÁCTICO Y COMPLEMENTARIO INDISPENSABLE PARA HACER MÁS PROVECHOSA LA ENSEÑANZA. [ARACENA, 1945, p. 80]. Assim em 1938, a biblioteca é declarada pública. Com 4500 volumes dos quais Aracena destaca a coleção de história e dicionários em espanhol.

Como prática pedagógica, foram realizadas exposições anuais mostrando trabalhos que buscavam sintetizar, o que foi feito durante o ano, entre desenhos, trabalhos em madeira, investigações de história, matemática e ciências. a partir de 1929, se começa um concurso para adornar a sala: LA IDEA ES CONVERTIR SUS SALAS DESPOSEÍDAS DE ADORNOS EN ALGO HERMOSO Y ACOGEDOR (ARACENA, 1945, p. 84). A sala vencedora em 1929, como dado anedótico, tinha um retrato do Presidente Balmaceda, que ocupava um lugar de honra, com uma bandeira chilena, helechos e copihues¹¹.

Os centros culturais são espaços criados pela reitoria de Robles para aprofundar, no desenvolvimento de valores e atitudes, que não poderiam ser instalados durante a jornada. Em 1929, a academia filosófica foi criada, nove anos antes, o Ateneu, de 1945, com 25 anos de existência, havia servido para as palestras que são citadas sobre os mais variados temas de literatura colombiana, sobre o Chaco e a Patagônia Argentina Chilena por uns exploradores alemães, e muitos outros. Em 1942, o Ateneo foi renomeado para Mariano Latorre e teve naquele ano uma atividade destacada no campo de radiodifusão. Por outro lado, DURANTE ESTE PERIODO SIGUIÓ PUBLICÁNDOSE LA ANTIGUA Y PRESTIGIOSA REVISTA CULTURA. NUMEROSOS ALUMNOS Y PROFESORES COOPERARON EN ESTE ÓRGANO DE DIFUSIÓN CULTURAL ESCRIBIENDO ARTÍCULOS DE IMPORTANCIA. (ARACENA, 1945, p. 87). Assim entre 1928 e 1933, 19 edições são publicadas; convite que coincide com o fenômeno nacional. Seu otimismo, em palavras do próprio Aracena, é digna daqueles que se identificam com um projeto de país que naqueles anos começou a adquirir dimensões totais em relação aqueles que fariam parte dessa nova comunidade imaginada. O editorial diz o seguinte:

Juventud Valdiviana:
¡Despierta! No sigas durmiendo, que tu sueño no parece ya propio de la vida, sino de la muerte.

¹¹ O Helecho e o Copihue são plantas típicas do Chile, usadas para enfeitar os espaços onde se comemoram as Festas Pátrias.

¿Oyes? Cultural te grita, te invita a conocer sendas desconocidas de la vida, perdidas bajo el polvo de los siglos. ¡Vamos! Coge tu pluma, tus pinceles, tus cuerdas con mil notas escondidas. Juventud, abre tus ojos, ¿ves ese paisaje coloreado por el sol, humedecido por la lluvia? ¿ves esos copos fantásticos cruzando el azul? ese río de cristal, copiando en las aguas lo que a sus orillas tiene, ¿lo ves? ¿Alcanzan tus oídos a oír la canción que las hojas lanzan al paso del viento? ¿oyes la lluvia saltarina cantando en el techo? Dibuja con tu pluma, con tus pinceles, esos cuadros de sol; piensa después, en las noches frías de invierno, alrededor de cuatro leños encendidos, leerás tus escritos, observarás tus bosquejos, y sentirás inefable al ver nuevamente un campo florido, un trozo primaveral. Juventud valdiviana, no dejes pues que el palpitar de tu corazón se pierda en el silencio, no permitas que el oscuro pasado absorba la luz de tus ideales, ¡no sigas durmiendo! Responde a la invitación que Cultural te hace; es necesario que te levantes de inmediato y que corras hacia la luz arrastrando a los viejos que aún permanecen sumidos en el profundo letargo; quita a todos esos el sueño de metal amarillo y ofréceles realidad, naturaleza. Juventud, Cultural, te espera, a tu disposición tienen sus columnas. (ARACENA, 1945, pp.87-88)

Um aspecto que mais se destaca no livro são as salas de trabalho, lugares onde se davam as aulas, com suas respectivas adaptações e materiais para um bom desenvolvimento, delas, por exemplo: a sala de desenho; de trabalhos manuais, sala de jogos, sala de música e naturais; gabinete de física; laboratório de química, sala de idiomas: gabinete de história e geografia.

Na tônica de abrir o Liceo para a comunidade, em 1932, a Direção Geral de Educação Secundária recomendou aos estabelecimentos educacionais de sua dependência, a fundação de centros da Cruz Vermelha, para assim ajudar as pessoas de escassos recursos e aos alunos que necessitassem ajuda. Assim, se formou uma comissão de professores e estudantes. O interessante de tudo isso, é que como parte do impulso propiciado pelo Estado ao papel social que os liceus deveriam ter, a apropriação determinada pela LARR dessas iniciativas nos

permite assumir que essa abertura da escola à sua comunidade, que se origina do processo de criação da reforma de 1928-, se conecta dentro das demandas que por esses anos as comunidades educativas faziam da escola pública chilena, aquele que estava instruindo a um maior número de jovens, que apropriando-se das bases conceituais da escola democrática de John Dewey, constituíam uma nova comunidade de sentidos. Por isso, a Cruz vermelha atraiu muito interesse. O fervor gerado foi tanto, que Francisco Cordero Carrera, o mesmo que cria o hino do Liceo, faz um para a Cruz Vermelha da instituição:

Liceanos seamos piadosos
Y endulcemos en parte la vida
Del doliente que espera anheloso
Una mano que cure su herida

Seamos niños que sienten anhelo
De hacer bien, siempre llenos de amor;
De llevar un pequeño consuelo
Al que gime sumido en dolor

Que el emblema de nuestra Cruz Roja
Sea escudo de amor y virtud,
Que nos guie en la senda escabrosa
Y que salve nuestra juventud
(ARACENA, 1945, p. 96).

Assim, o Liceo é inserido dentro de um processo que nos anos quarenta convocava os grupos médios, que sob a ala dos governos radicais e da Frente Popular, estava tentando democratizar o acesso a bens básicos, como saúde, educação e trabalhos através dos direitos sociais.

Por outro lado, uma das iniciativas incorporadas ao Liceo como parte das apropriações do projeto da Escola Nova, é a criação da Brigada de Scouts. Esta foi promovida por Armando Robles e um grupo de professores “entusiastas”. Começou a operar em 1928, a que FUE INVESTIDA SOLEMNEMENTE EN LA PLAZA DE LA REPÚBLICA ANTE LA PRESENCIA DEL SR. INTENDENTE ESCALA, EL COMISIONADO, DEMÁS BRIGADAS VALDIVIANAS Y NUMEROSO PÚBLICO. (ARACENA, 1945, p.97). Um aspecto interessante do surgimento da Brigada, pois este marco define a origem de uma instituição fundamental dentro

do Liceo, foi o fato de que, em 1929, a Brigada compra dois tambores e seis apitos, que seriam os primeiros instrumentos da Banda de Guerra do Liceo, hoje uma instituição forte do LARR, e que tem sua origem no início do século XX, no âmbito de um processo que ressignifica o sentido de nação do Liceo promovido pelo Estado.¹²

Desse turbilhão de projetos que conferiam significado ao Liceo, havia um que se iniciou na administração de Agustín García e foi retomada na reitoria de Robles: o Liceo Noturno, INSTITUCIÓN DE BENEFICIO SOCIAL [...] FUNDADA [...] DEBIDO A LA INICIATIVA DE VARIOS PROFESORES DEL LICEO Y EN ESPECIAL DE DON ENRIQUE SÁNCHEZ A. Em 1940, aproximadamente aos 90 anos do Liceo. Iniciou seus trabalhos em 1941 na Escola de Garotas N°5, na esquina da Rua Arauco com García Reyes. Robles se preocupou de que o estabelecimento fosse reconhecido pelo Estado e que os EXÁMENES TOMADOS POR LOS PROFESORES [TUVIESEN] LAS MÁS ABSOLUTA VALIDEZ (ARACENA, 1945, p. 98). Vários professores, e alguns alunos do LARR, foram responsáveis por instruir e ensinar aqueles que vieram para suas salas.

A iniciativa contou com o apoio financeiro da prefeitura, que forneceu durante vários meses 500 pesos mensais e nos quatro anos de funcionamento que relata Aracena, registrou os seguintes alunos matriculados e promovidos:

Años	1941	1942	1943	1944
Preparatoria	25	19	28	15
1.er años Humanidades	51	38	43	38
2.do años Humanidades		19	12	13
3.er años Humanidades			12	6
Totales	76	76	95	72
Promovidos	23	32	39	72

¹² Ibidem.

Fuente: ARACENA, 1945, p. 99

O livro termina de forma interessante. Enfatiza que o Liceo avançou de “maneira considerável”, mas que ainda faltavam muitas coisas por corrigir em matéria de bens consideradas por Aracena como fundamentais, e que, UNA VEZ CUMPLIDAS LE DARÁN AL ESTABLECIMIENTO EL PRESTIGIO QUE NECESITA UN COLEGIO DE CIEN AÑOS DE VIDA Y QUE HA EJERCIDO EN [E]L SUR DE NUESTRO PAÍS UN PAPEL CULTURAL DE TANTA IMPORTANCIA (ARACENA, 1945, p. 102). O relato denota a história de uma instituição que se representa como portadora de uma missão na qual progrediu inabalável sem o apoio institucional do Estado. Mesmo assim, em função da subjetividade da instituição, sua forma de se relacionar com seu entorno, sua cultura escolar, essa se articula com os processos próprios de sua época em âmbitos que fazem particulares as apropriações que o Liceo fez das intervenções externas. Poucos recursos do Estado, o aumento progressivo da demanda por ensino médio fornecido principalmente pelo Liceo, e uma sociedade que começava a se complexar.

O segundo parágrafo que fecha o livro também é interessante, pois a nosso entender, um chamado de atenção às autoridades locais e nacionais a olhar com maior cuidado ao Liceo, entendendo o ALTO [SITIAL] QUE OCUPA EN LA ZONA AUSTRAL Y EN RECOMPENSA A LA LABOR ABNEGADA DE SUS DIRECTORES Y DEL CUERPO DOCENTE ADMINISTRATIVO LO PROVEERÁ DE RECURSOS PARA HACER MÁS AMPLIA SU LABOR CIVILIZATORIA Y SOCIAL. (ARACENA, 1945, p.102).

Finalmente, Aracena descreve o que é necessário ao Liceo: Uma gôndola PARA COMUNICAR FÁCILMENTE A LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO, serviço médico e dental do Liceo, recursos para modernizar os laboratórios e gabinetes de trabalho, e um orçamento fixo para o funcionamento do Liceo Noturno. A necessidade de reconhecimento com a última frase se torna evidente: SERÍA UN

JUSTO ESTÍMULO PARA EL PLANTEL CENTENARIO. (ARACENA, 1945, p. 102).

O livro de Aracena finaliza com uma série de anexos muito interessantes; fontes primárias de muita utilidade. Um dos textos que são reveladores sobre a primeira metade do século XX, que é o período em que a identidade e a cultura da escola do Liceo começam a ser delineadas, é o objetivo do Congresso de Professores de 1926, escrita por Agustín García em outubro desse ano. Este Congresso é um marco fundamental na Reforma de 1928, pois toma os princípios impulsionados pelos professores que defendiam uma mudança no paradigma do ensino tradicional a partir da apropriação da Nova Escola. O texto levanta a necessidade de se encarregar do contexto social em que o Chile se encontra. Reclama sobre o excesso de teoria, a falta de um sentido de país e o que é, para que serve a educação. Um projeto nacional de educação que incluísse as maiorias postergadas, a luta entre ricos e pobres seria uma realidade ainda mais complexa. Nesse sentido, atribui ao Estado evitar tal situação:

De don Agustín García B., Ex-rector del Liceo de Valdivia

La Reforma de la Enseñanza

A propósito del Congreso de Profesores

La enseñanza es actualmente una preocupación dominante. La atención del público está fija en las escuelas, esperando allí la salvación del porvenir. Las nuevas fases que el poderoso desarrollo de los progresos materiales presenta en nuestros tiempos y las levantadas aspiraciones y profundos cambios que en el terreno social tiende a realizar el espíritu humano, exigen una positiva reforma general del país.

Nuestra organización institucional se resiente de un exceso de teorismo, sin contrapeso la influencia política sobre el concepto económico en que impera en el Estado moderno en que las ideas abstractas y las alucinaciones de momentáneo predominio triunfan sobre la política de concordia, de unión de solidaridad, que hoy sirve de guía a los pueblos adelantados que tienen de su juicio deberes y clara visión de porvenir.

[...] Es incuestionable que, para el derrumbamiento de la humanidad, al pasar el

Estado a poder de esas colectividades, precisa y es urgente que la Escuela, la Sociedad y el Estado preparen las masas hacia esas orientaciones.

Para esa preparación no sirve el maestro actual porque lleva todavía la marca de esa antigua indumentaria intelectual de los románticos de la enseñanza; es conservador; se inclina ante el más fuerte; es el aliado del rico, del cura, del boticario y del gobernador.

El maestro moderno, sin retórica, y bien poblado, lleno de sinceridad y de amor a la verdad, con una educación sólida, con el firme propósito de continuar en la investigación pedagógica ese será el llamado a renovar las energías y las glorias de nuestra vida nacional. (ARACENA, 1945, pp.139-140).

Este documento é revelador de uma época. Não apenas defende uma mudança nas práticas pedagógicas para melhorar o aprendizado, senão que, seu autor acredita que, através da Reforma, as grandes massas começam a ser incluídas no Estado democrático de direito, que se delineia no século XX. É necessário aí, um mestre consciente de seu entorno, e inquieto frente a um cenário social de muita pobreza.

Que va a ser de esta sociedad, si las masas llegan al poder, como llorarán, quieras que nó, y llegarán forzosamente llenas de odio, repletas de malas pasiones y de envidias, no solo para el de arriba sino también para el compañero; sin llegan sin haber reformado al hombre interiormente. (ARACENA, 1945, p. 140).

Por outro lado, é interessante notar o enfático de García em relação a política militante na escola. Vê-se isso como um obstáculo no objetivo fundamental deste período e a formação moral dos estudantes; último final da escola pública no século XX. Por isso, é que o tipo de ensino que deve ser ensinado na escola a ser entregue, fornecendo os seguintes insumos:

Los alumnos recibirán la educación única, es decir, el maestro le explicará y enseñará la organización social y el mecanismo de las instituciones de su país, porque es indispensable que salgan ciudadanos y no extranjeros de la Escuela. El profesor puede tener todas las ideas

políticas que se le ocurran, pero no está encargado de enseñarlas a sus alumnos, no está encargado de producir divisiones internas que apasionen como en las plazas públicas y hagan imposible toda disciplina y toda enseñanza. (ARACENA, 1945, p 140).

O posicionamento de García sobre a política nas escolas é chamativo. Em um contexto de fortalecimento de grêmios e sindicatos, fundação de partidos políticos de esquerda –os que vão ser grandes representantes dos trabalhadores na disputa pelo poder político-, a escola se converteu em um espaço de disputa. Dos conservadores que defenderão o período inteiro e sem descanso, por uma educação confessional, que no fundo pretendia dar continuidade àquela comunidade imaginada articulada a partir do catolicismo; até os liberais e radicais, férreos defensores de uma educação laica e republicana, passando por comunistas e anarquistas, que propunham uma escola funcional a seus objetivos sob diferentes aspectos. A formação que a escola deveria dar, respondeu a um projeto de país, um projeto nacional de educação que precisava de cidadãos que imaginassem; representassem sua comunidade sob certos princípios e valores, e que direcionassem a práxis na sociedade de cada futuro cidadão.¹³ Em vista disso:

La escuela es un santuario en cuyos umbrales es necesario sacudir el polvo de las sandalias para olvidar todo lo que fuera grito y perturbos. (ARACENA, 1945, p.140).

Então, é necessário isolar a escola pública da cultura em que está inserida. Que seja criadora de cultura, uma cultura que considera esses valores apropriados, e onde o Estado, essencialmente social e com profundas tendências democráticas às quais o povo reivindica sua intervenção, fosse o responsável por administrá-las. García fala de dotar de uma abundante reserva de moralidade, que seja responsável de desenvolver essa moral ocidental. Portanto, o educador deverá inculcar três ideais ou valores: indivíduo, sociedade e progresso. Este convite de García de envidar esforços, porque a grande massa do povo chileno se torna

¹³ Serrano, S; Ponce de León, M; Rengifo, F. *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo II: La Educación Nacional (1880-1930)*, Taurus, Santiago de Chile, 2013.

parte da cultura escrita, de suas práticas e valores, a partir de uma apropriação nacional com sentido de um projeto de país democrático, é a ideia central que recorre a gênese da cultura escolar do LARR.

Devido ao caráter elitista do Liceo, que além das complexidades materiais de estudar, instruir-se ou inclusive chegar à escola em lugares como a zona austral do Chile, este, era um privilégio. Por Isso, as linguagens e práticas que se davam nos liceus, como no LARR, constituíam, como na maioria dos liceus do país, uma barreira de corte e exigência para muitos estudantes. De fato, sob a estrutura da pirâmide na qual o sistema escolar chileno foi constituído¹⁴, que foi sustentado nas conjunturas estruturais complexas de um país com níveis de desigualdade e pobreza, as diferenças entre os tipos de culturas constituídas, era difícil, para quem não estava totalmente inserido na cultura escrita, poder seguir o ritmo de exigência do Liceo. Em uma carta contida nos anexos do livro de Aracena, um estudante envia suas memórias da passagem pelo quarto ano de ciências humanas no ano de 1880 no Liceo. Ele descreve com muita nostalgia de seu passado escolar o quanto o Liceo era extremamente exigente, um propedêutico com a intenção de preparar para os avatares da universidade. Sobre esse ano

En el año 1880 cursaba 4º año de humanidades en el Liceo de Valdivia y, entre los ramos que estudiaba se contraba la Física y la Química elementales, siendo profesor el sabio alemán Guillermo Frick.

En marzo del año citado ingresábamos a dichas clases los siguientes alumnos: Eduardo Hoffman, Reinaldo Evertz, Eleodoro Barrientos, Ignacio Agüero Adriasola, Rafael Concha, Teodoro Lorca, Sabino Guarda, Vicente Montecinos Rosas, Bernardino Ochoa y José del C. Alderete, que esto escribe; como oyente el profesor de Matemáticas, don Cesário Icarte.

Felices llegamos hasta el mes de Agosto pero, el profesor creyó necesario hacer un certamen para separar a los capaces, de seguir en el curso, de aquellos que le perjudicaban.

El fallo fue favorable para Hoffman, Evertz, Ochoa, Barrientos y Alderete.

¹⁴ Serrano, S; Ponce de León, M; Rengifo, F. *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo III: Democracia, exclusión y crisis (1930-1964)*, Taurus, Santiago de Chile, 2018

El profesor dijo: los que a mi concepto no pueden seguir el curso pidan ayuda a sus compañeros o de no emigren de clase.

Resultó que nadie de los aprobados aceptó semejante cargo; fué así que emigraron y quedamos los cinco rindiendo examen favorable el 29 de Diciembre [...] (ARACENA, 1945, p. 145).

Finalmente, em relação ao livro podemos dizer que o relato se funde na passagem do Liceo como agente civilizador, principalmente no período das reitorias de Robles e García. Descreve a precariedade, o esquecimento e a postergação. Há uma intenção, das autoridades locais, de tornar-se parte do projeto de estado-nação que choca com a escassez de recursos.

As outras fontes que vamos usar para fazer a reconstituição sócio-histórica da micro-história, são a revista Cultural em sua edição nº 18 de outubro de 1928, uma revista Cultural em homenagem a Armando Robles de maio 1958, a propósito de seus 30 anos como reitor, e uma revista comemorativa dos 150 anos do Liceo em 1995.

A revista de 1928 traz artigos muito próprios do período. Uma “revista mensal editada pelo Liceo de Hombres”, que se define como um órgão de “extensão cultural secundária”, onde seu conteúdo envolve a poesia, a crônica; e outros temas de contingência nacional, há um artigo escrito por Eufemia Soto, do segundo ano do comércio, onde discute o que é a reforma de 1928 :

Nuestro gobierno no comprendió que todos sus esfuerzos casi inútiles en su afán de hacer un Chile nuevo, sino emprendía la colosal obra de cambiar y renovar los viejos moldes educacionales, cosa tan anhelada por los hombres que tienen su vista fija en aquel horizonte que vislumbra hermosísimo porvenir de su patria; porque ¿quién mejor que ellos que han trabajado en la reforma educacional, comprenderá a fondo que es la educación la que hace la grandeza de los pueblos y mantiene su esplendor e impide su decadencia y aún, cuando es necesario, los levanta de sus caídas? (Revista Cultural, Octubre, 1928).

O texto se refere à necessidade de uma reforma que melhore as práticas pedagógicas, e assim, evitar o caos em um contexto que o povo necessita instrução que alimente esse projeto de país que sustentava no estado nação democrático. Por outro lado, na revista escrevem outras instituições, como o liceu de garotas e o recém-fundado Instituto Comercial.

A outra edição no ano de 1958, que comemora os trinta anos da reitoria de Robles descritos em seu editorial: [ser] um templo de fé no qual penetram a santa união da arte e a majestade da ciência, a todos os espíritos que veem na juventude um símbolo. (Revista Cultural, 1958, p.3). Na revista é evidente que, assim como trinta anos atrás, os membros dela se sentem com uma missão, com “um fim civilizador”; em um contexto onde a província é a periferia, a barbárie da cultura ocidental.

Esta edição contém um manual de filosofia que descreve os métodos, através de Sócrates e Descartes. Também uma campanha do microscópio que iniciou o Centro Científico do Liceo, a que buscava recursos para poder trabalhar nas aulas de biologia, com um desses instrumentos. Uma tradição que se vê é mantida ainda a partir do início do século, é o concurso de “decoração” de salas, onde naquele ano até a imprensa cobriu o acontecimento. A revista faz uma homenagem à cidade de Osorno. O mais interessante não está no que diz sobre Osorno, mas em como representa o relacionamento com o povo mapuche. Distante com outro não civilizado, típico do pensamento liberal dos séculos XIX e XX. É uma ideia comum que a historiografia do século XIX havia instalado, onde as referências a Barros Arana e Encina explicam isso.

La conquista de Chile nos ofrece la particularidad de presentarnos un tipo especial de conquistador y de pueblo aborígen.

No todas las naciones americanas pueden ofrecer en su historia un pueblo tan atrasado y la vez tan tenaz en la defensa de su tierra. (Revista Cultural, 1958, p. 28).

A contrapartida dessa visão está em uma coluna intitulada orgulho racial, que critica o racismo, mas dizendo que no Chile não existe, configurando no autor uma representação do chileno diferente daquela que diz. Esses relatos são baseados na ideia de progresso.

Avançamos para 1995. Esse ano o Liceo comemora 150 anos. Por isso, é publicada uma revista que recorda esse marco e cobre alguns eventos que constituíram seu futuro. Destes textos nos interessa o olhar diferente à ideia do texto de Aracena, mais cético em relação aos ares republicanos em que a escola pública chilena foi inserida nos anos quarenta. O relato é mais hostil sobre o início do ensino médio, descrito como:

Los primeros cincuenta años fueron difíciles y de crecimientos lento. Escribe un cronista: <<En un principio, el nuevo instituto -cuna del actual liceo- no pasó de ser una buena escuela primaria superior, hecho que tampoco dejaba de ser significativo si se atiende al ambiente espiritual poco inquieto y progresista que caracteriza al común de los ciudadanos, más bien en pobres condiciones materiales de su vivienda y mantención>>. Cuenta este que en 1862 el instituto tuvo siete alumnos y un profesor. (Liceo A. Robles 150 años, 1995, p.4).

Dos reitores destacados pela revista, Emilio Fernández (1862-1886), por quem são criadas as três primeiras turmas de ciências humanas em março de 1866. Com Guillermo Frick, se deu ênfase ao ensino de física e química, pois é ele quem compra todo o equipamento necessário para sua execução. Isso em um contexto em que colonos alemães haviam invadido com força a cidade¹⁵, e havia iniciado um processo de industrialização, o que tornava necessário o ensino dessas disciplinas. O relato continua através de certos marcos, como a criação, em 1896, do quarto ano de ciências humanas; da quinta de ciências humanas em 1916 e, finalmente, a sexta em 1917. Após 72 anos, o Liceo conclui todos os cursos de ciências humanas. O artigo, destaca novamente, o trabalho dos reitores García e

¹⁵ Bernedo, P. *Los Industriales Alemanes de Valdivia, 1850-1914*. Instituto de Historia, Universidad Católica de Chile, Historia, Vol. 32, 1999: 5-42.

Robles, dando a ele a impressão que o Liceo tem sua cultura escolar democrática e republicana:

La tenacidad visionaria de algunos hombres permitió que, después de muchas décadas, se convirtiera el Liceo en el centro o eje cultural más importante en toda la zona sur del país. Se puede afirmar con propiedad que esta influencia señera se manifiesta a contar de la rectoría de Agustín García Bahamonde (1916-1927) y Armando Robles Rivera (1928-1961). El Liceo fue paulatinamente irradiando cultura y formando nuevas generaciones que, en su calidad de profesionales y hombres cultos, asumieron distintas funciones en el campo del comercio, la ciencia, el arte, la literatura, la agricultura, u otras actividades del quehacer humano. (Liceo A. Robles 150 años, 1995, p.5).

A precariedade da escola pública chilena se manifesta com força na necessidade de ter que articular com o Centro Geral de Pais¹⁶, todo aquele que seja a satisfação material de certos bens básicos para o bom desenvolvimento da atividade pedagógica:

[...] consciente de la problemática enunciada ha sido paulatinamente mejorado su proyecto educativo y hoy podemos contarles a ustedes que acompañan desde 1989, junto con el Centro General de Padres, iniciamos una central de apuntes que permite multiplicar material de enseñanza para apoyo en clases" (Liceo A. Robles 150 años, 1995, p.11).

Finalmente, dentro da revista há um artigo escrito por uma das professoras que foi parte do Liceo por 38 anos. É uma memória que passa pelos aspectos chaves de sua trajetória. As reticências de sua narrativa começam com a reitoria de Robles, caminha pela experiência mais traumática da cidade no século XX: o terremoto de 1960¹⁷, catástrofe natural que destruiu a cidade, mudou sua morfologia, acabou

¹⁶ Serrano, S; Ponce de León, M; Rengifo, F. Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880), Taurus, Santiago de Chile, 2012.

¹⁷ Foi o maior registrado por seres humanos, com 9,5 ° na escala Richter.

com a indústria impulsada pela colonização alemã, e significou uma ferida da qual a cidade nunca se repôs; para decantar na travessia de voltar a encontrar um lugar onde se estabilizar após o terremoto. O relato se intitula “Nuestro Deambular”. Este pode ser considerado o melhor título que poderia ser dado à história sinuosa e complexa do Liceo, não apenas depois do terremoto, mas de toda a sua existência. É uma história carregada de uma memória emocional, uma moral, que não se apoia na materialidade do Liceo, mas em seus valores e projeto: em sua cultura republicana. A representação de si mesmo como a alma da nação na cidade.

Como antes de 1928, o desejo de ter um lugar digno onde poder estudar e que estivesse à altura do Liceo, perseguiu por longos anos a comunidade depois do terremoto. O espaço físico e definitivo, se deu em um lugar central, na Rua Arauco 474, um edifício adquirido pelo fisco depois do terremoto e que acomodou professores e estudantes em 1964. Um lugar muito precário, e isso significou que “os invernos podem ser mais suportáveis”, com aquecimento central financiado e combustível financiado com dinheiro do Centro Geral de Pais. Outro esforço foi na manutenção da biblioteca, da qual a história do bibliotecário do Liceo, em outro artigo da revista, lamenta o pouco uso por parte dos alunos, onde [...] DISTA MUCHO DE SER EL IDEAL PARA UN COLEGIO CIENTÍFICO HUMANISTA, [QUE TIENE] OBRAS VALIOSAS QUE PERMANECEN INTOCADOS POR AÑOS” (LICEO A. ROBLES 150 AÑOS, 1995, P.27). A precariedade da infraestrutura do Liceo chega a tal ponto que, entre 1965 e 1966, uma grande mobilização estudantil significou a saída do reitor em um processo de reparo. Este evento coincide com um período de efervescência social em que os colégios chilenos são os principais protagonistas da época, incubando em suas paredes um sujeito social consciente das necessidades e inquietudes do problema social chileno.

Este relato finaliza com um reparo, depois do desgaste próprio do tempo em climas tão frios, úmidos e chuvosos como os do sul do Chile. E, com o início 1991

da construção de uma academia. A história do Liceo é uma história que conta a apropriação de uma ideia, de uma comunidade de sentidos, que é resignificada e apropriada em um contexto onde as margens da nação republicana necessitavam de um relato de uma moral, que o Liceo construiu a partir da postergação, esquecimento e a indiferença¹⁸.

¹⁸ "Llegué a ti, Liceo, en mayo de 1958, llamándote entonces "Liceo de Hombres", tú Rector, era don Armando Robles Rivera, cuyo nombre llevas actualmente.

Funcionabas en una gran casona que, si no era moderna para la época, era cómoda e imponente y estaba ubicada en General Lagos con Eusebio Lillo, edificio que había pertenecido a la Escuela Normal. Ahí llegaste en 1928, poseías grandes salas de clases, bien dotadas de laboratorios de Química, Biología, Física, Artes Plásticas y Música, Taller de Artes Manuales, biblioteca y un gimnasio de lujo, amplios patios, incluso uno con salida al río con su respectivo embarcadero de lanchas, de donde salían los paseos de profesores y alumnos hacia playas y campos ribereños. En el mismo edificio, pero totalmente separado, funcionaba el internado que tenía capacidad para 150 alumnos, el que albergaba jóvenes no sólo de la provincia sino también de vecinas hasta, hasta de Aysen y Coyhaique. Como producto de las fuerzas de la naturaleza, el terremoto de 1960 te destruyó, pero sólo físicamente, porque anímica e intelectualmente te mantienes incólume hasta hoy. Aquí comienza nuestro deambula[r].

Primero, para poder funcionar, en agosto de 1960, compartimos con el Liceo de Niñas su edificio, que no había sufrido daños mayores, aquí estuvimos de allegados hasta diciembre de ese año.

De ahí, en marzo de 1961, al local que hoy ocupa "Muebles Traiguén", la Biblioteca y algunos enseres al Regimiento Caupolicán de aquel entonces. Esta casa no era adecuada para tu funcionamiento, salas estrechas e intercomunicadas, hacía difícil la labor de profesores y alumnos. Luego el Estado adquiere el ex-Internado del Colegio Alemán y algunas casas adyacentes y ahí nos trasladamos; no quedamos mejor, pero por lo menos estábamos en lo propio y nadie nos movería, como todo era viejo y ruinoso, el viento, el frío, la lluvia y las ratas dominaban tu espacio, agregándose a esto el agua que inundaba tus patios al menor asomo de lluvia, porque no debemos olvidar el Estero Catrico, con uno de sus múltiples brazos, nos circunda y el siempre sabe ser muy valdiviano.

En 1965 y 1966 prende en la comunidad liceana las ansias de tenerte con edificio nuevo, porque hasta un incendio había destruido tu sala de profesores y algunas dependencias. Luego, una gran lucha coronada por una gran huelga de alumnos, con toma de colegio, remueve a las autoridades. Se comienza la construcción del primer pabellón, dando origen a tu nuevo edificio. Esto sucede siendo Rector don Mario Véliz Muñoz.

Pasan los años y muy pronto llega el deterioro, materiales no adecuados para esta zona que fueron empleados en la construcción, más tres jornadas diarias de trabajo, aceleran tu proceso y llega el momento en que se hace necesario tu pronta reparación, pues otra vez el viento, la lluvia y el frío -o sea el clima de tu ciudad- se apodera de tus rincones. Sólo la entereza, empuje y abnegación de profesores y alumnos permiten tu funcionamiento en esas condiciones; nuevas luchas para tu reparación resulta una larga jornada de trabajo, promesas y esperanzas, pero al final llega y, como si fuera para ti un sino, en diciembre de 1990 recurres al igual que 1928, al alero del edificio de la ex-Escuela Normal enclavada ahora en Huachocopiñue. Ahí permanecemos todo el año 1991.

Marzo de 1992, el edificio que habíamos dejado momentáneamente -nuestro hogar- se había convertido en un palacio para nosotros, salas con grandes ventanales, laboratorios, salas de Artes Plásticas y Manuales y hasta una sala de conferencias, agregando a esto lo que te ayuda a ser más acogedor: la calefacción central ¡nuestros sueños hechos realidad!

Liceo, ahora he podido acompañarte, al cumplir tus primeros 150 años, a la colocación de tu primera piedra de tu multicancha techada, gimnasio para mí, a lo mejor lo último que hagamos juntos, porque después de 38 años escolares me doy por satisfecha y solo me resta rendirte mi más íntimo homenaje, mis felicitaciones y mi gratitud, y desearte que continúes en el ámbito

2.1.2. A Escola Estadual Culto à Ciência: um projeto republicano de Campinas para o Brasil

A República tem formas diferentes. Não é entendida nem apropriada da mesma forma pelas comunidades que decidem incorporá-la como sistema de governo e como prática político-cultural. A história, nesse sentido, é flexível para com as diferentes comunidades. O caso do Brasil é interessante, porque os caminhos para alcançá-la foram muito diferentes dos percorridos pelo Chile e pelo restante do Cone-Sul. Seu traçado foi desenhado vários anos após as batalhas de independência da América Latina, que criaram uma história de luta pela soberania a partir de uma perspectiva liberal, e que inaugurava um novo ciclo político em nível ocidental. No Brasil, entretanto, houve um pacto entre o Império e os republicanos em 1889. Um acordo para passar de um sistema para o outro na luta pelo poder político em que uma nova elite, a dos cafeicultores do Estado de São Paulo, era constituída por instituições estatais a partir de um relato moderno e ocidental; contra uma herdeira da aristocracia monárquica do império português em uma sociedade escravocrata.

Isso significava que as diferenças em relação aos projetos educacionais em cada país seriam diferentes. O primeiro, porque no Brasil podemos verificar que, diferentemente do que aconteceu no Chile, a elite, que promove a República, não tentará ultrapassar os limites sociais muito além dela mesma. As margens foram para criar uma comunidade imaginada, que tem imigrantes europeus de meados ao fim do século XIX, como o novo sujeito político a ser construído em concomitância com as elites que articularam o projeto referido. Portanto, os escravos não entravam; e, por isso, eles foram deliberadamente excluídos

educacional con pasos firmes y seguros. Haz de tus alumnos ciudadanos probos, honrados, capaces de asumir con responsabilidad lo que la vida les depare en el campo que se desempeñan. ¡Haz un Liceano! Todo esto guiado por tu actual rector, el educador don Freddy Suárez Martínez, docentes directivos, docentes, administrativos y auxiliares.

¡Liceo Adelante! Parece que hemos anclado, siempre te llevaré en mi mente y retina hasta el último día de mi vida, porque yo he formado parte de ti y tú de mí. ¡Gracias Liceo!." Jara, E. *Nuestro Deambular*. Liceo A. Robles 150 años, 1995, p.30.

(HILSDORF, 2003). A República será, portanto, um anseio que se materializará em várias iniciativas, principalmente no estado de São Paulo –eixo do processo de modernização do país- mas, não seria capaz de abranger de forma significativa o povo brasileiro. Por isso, a República tem formas muito particulares no Brasil, e nessa linha, um senso da comunidade política moderna que hoje alimenta as distâncias entre os diferentes grupos sociais. Ou seja: alguns são cidadãos, e outros, a maioria não são. Lilia M. Schwarcz y Heloisa M. Starling en *Brasil: Una Biografía*, ressaltam que essa é uma das divisões fundamentais do desenvolvimento sócio-histórico e cultural do país sul-americano “[...] LOS ACONTECIMIENTOS Y LOS CONTEXTOS POLÍTICOS CULTURALES QUE MARCAN MÁS DE CINCO SIGLOS DE EXISTENCIA NACIONAL SON NUMEROSOS, [Y] ALGUNOS RASGOS INSISTEN OBSTINADOS EN COMPARECER EN LA AGENDA LOCAL. UNO DE ELLOS ES, PRECISAMENTE, NUESTRA DIFÍCIL Y TORTUOSA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA.” (2016, p.18).

A Escola Estadual “Culto à Ciência”, portanto, será inserida nesta caminhada sinuosa. A existência de uma cidadania imaginada por parte desses republicanos é pensada precisamente na lógica de configurar uma nova comunidade política a partir da ideologia maçônica, que buscava criar cidadãos alfabetizados, para legitimar o Estado Republicano, e a Escola Culto à Ciência foi um dos dispositivos criados para este fim.

Segundo Moraes (2006) em “A Sociedade Culto à Ciência de Campinas e o Projeto Republicano de Educação: Uma Leitura a partir dos Estatutos, Regulamentos e programas de Ensino da Instituição Escolar”, uma parte desse grupo, com sede em Campinas, constituiu-se em o primeiro grupo no Brasil a criar instituições de ensino como escolas de alfabetização e aulas noturnas para alfabetizar estudantes, trabalhadores livres e escravos. Suas intenções, além de treinar a elite dominante, estavam em promover O ALARGAMENTO DAS BASES DA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NO PAÍS, A CONFORMAÇÃO DA CIDADANIA,

INDISPENSÁVEIS A LEGITIMAÇÃO DE ESTADO REPUBLICANO. (MORAES, 2006, p.1). Isso apesar do fato de que, em termos gerais, os republicanos, como dito anteriormente, criaram uma nova comunidade política, excluindo os negros do exercício da cidadania moderna. (HILSDORF, 2003).

É interessante o fato de que a Maçonaria se posicione explicitamente nesse processo, uma questão que não é tão evidente no Chile, impulsionando, a partir da província de São Paulo e através da Loja de Independência, no caso de Campinas, e depois dos clubes republicanos, alfabetização e instrução da grande massa do estado.

Além de instruir trabalhadores e escravos, os republicanos promoverão NOVAS MODALIDADES DE ENSINO SECUNDÁRIO (O GINÁSIO) (MORAES, 2006) para formar a elite republicana nascente. Em um contexto em que o Brasil ainda era governado pelo sistema monárquico, “A Sociedade Culto À Ciência” fundada como uma entidade privada em 1869, por um grupo maçônico, sem fins lucrativos, mas uma instituição completamente dedicada ao desenvolvimento de um projeto educativo laico, positivista e liberal. Esses eram seus princípios reitores. Por isso, todos seus quadros deveriam ser maçons, sinônimo de “republicano convicto”. Eles eram repositórios de um liberalismo imbuído de uma “heterodoxia científica (o darwinismo, ou spencerismo, ou materialismo)”, apelando à razão contra o dogma religioso e a liberdade individual contra um estado centralista.

Organizacionalmente, em sua origem, segundo estabelecido no estatuto, a diretoria era o órgão detentor do poder, e o diretor devia se submeter aos critérios deste, de acordo com Moraes em suas fontes. Sua composição era de “fazendeiros” e advogados dedicados à atividade agrícola, homens que no seio de seus estudos se fizeram acólitos do republicanismo. Dentre eles, podemos destacar Manuel Ferraz de Campos de Salles que exercerá o cargo de presidente do Brasil de 1898 a 1902.

Os estatutos de 1874 indicam que os estudos no ensino médio foram organizados para cumprir com o exigido pelo Império e os alunos poderem realizar os exames preparatórios às Academias Superiores do país. Embora suas representações na teoria propusessem avançar em questão de valor positivo e secular, disciplinarmente, ou seja, os conteúdos ensinados no Colégio, em relação a outras escolas da corte imperial, era o mesmo.

Um fato interessante, no qual cabe aprofundar um pouco mais e que Moraes traz em artigo refere-se à exposição velada que a Maçonaria adquire nesse período. A lógica de operação da Loja Maçônica Independência, seus membros, como eles trabalharam na sociedade e quais papéis eles desempenharam nela, é culturalmente uma forma de operar diferente da qual a Ordem teve no Chile. Dispositivos criados nesse sentido pela Maçonaria, como o Colégio Culto à Ciência, são estratégias que diretamente visavam obter o poder, pelas oligarquias, e onde a educação representa a luta em configurar as mentalidades de suas comunidades. Nessa linha, todos os professores deveriam ser maçons, “para garantir o caráter positivo e científico do Colégio”.

A organização administrativa e pedagógica concentrava as funções orientadoras do Culto à Ciência, segundo seus estatutos de 1874, em uma estrutura hierárquica em que o conselho tomava as decisões e os professores não participavam da proposta e organização dos programas de ensino.

Seu plano de estudo formava em matérias exigidas para a matrícula nas Academias Superiores do Brasil para “o comércio e a indústria” e com um acento carregado para a formação humanista e literária. Os estudos foram divididos em um curso primário e secundário, distribuídos da seguinte forma:

O curso primário compreendia: leitura, gramática portuguesa, caligrafia, exercícios ortográficos, doutrina cristã, aritmética elementar, sistema métrico, noções gerais de geografia e história pátria. O curso secundário garantia o “ensino consciencioso e aperfeiçoado das seguintes

matérias: francês, inglês, alemão, latim, aritmética, álgebra, geometria, geografia e cosmografia, cronologia e história, filosofia e retórica e ginástica". Com a autorização dos pais, os alunos podiam estudar música instrumental e desenho, "pagando-se porém estas matérias à parte". Em 1883, o plano de estudos é ampliado e o curso primário dividido em dois níveis, com a introdução de estudos de francês, desenho linear, topográfico e geográfico, além de educação cívica e história sagrada. (MORAES, 2006, pp.4-5)

A pesquisa de Moraes indica que há pouca informação sobre como os cursos foram criados no Culto à Ciência, e o que existe se concentra, sobretudo, na monografia escrita em 1946, pelo antigo professor do Culto à Ciência, já no período como Ginásio republicano, Carlos Francisco de Paula, na qual informa sobre os esforços para uma educação mais científica, quando o professor Joao Kopke enviou solicitação para aquisição de instrumentos científicos dos Estados Unidos, embora não exista nenhum documento mencionando a introdução desta disciplina no currículo do Colégio. Consequentemente, embora os republicanos tivessem uma inspiração científica no que ansiavam em seu estabelecimento de ensino, na prática, isso não se concretizou, e as disciplinas ensinadas responderam às provisões do Império. Mesmo assim, houve algumas reformas

[...] é possível supor uma certa renovação dos métodos de ensino das línguas e, principalmente, no estudo da geografia, da história e da filosofia, na medida em que, compondo o quadro docente do colégio, encontramos pessoas como Júlio Ribeiro, depois substituído por João Alberto Salles nas cadeiras de geometria e filosofia, aritmética e álgebra; Henrique de Barcellos, professor de português e francês, e João Kopke ensinando história, geografia e inglês.

Assim como Sylvio Romero, professor de filosofia do Pedro II a partir de 1880, influi decisivamente na renovação das concepções de ensino, introduzindo, naquela escola, as idéias científicas do século, também homens como João Kopke, Júlio Ribeiro e Alberto Salles, de convicção positivista heterodoxa, não poderiam deixar de imprimir uma nova atitude intelectual em suas atividades educativas. (MORAES, 2006, p. 5).

Embora o Colégio não fosse serial, regular e com uma quantidade de anos determinados, não era possível ter alunos que frequentassem apenas uma ou algumas disciplinas, pois era o professor que aplicava provas e atestava frequência obrigatória, o que definia se os alunos estavam ou não preparados para fazer os exames para a Faculdade.

Como mencionado acima, com a chegada da República em 1889, o grupo fundador do Culto à Ciência passa a concentrar suas energias em questões políticas. Foi o caso de Francisco Glycério, um dos últimos “chefes republicanos” que ainda exercia funções dentro do Culto à Ciência, mas seria responsável por organizar as bases do partido republicano para depois o presidir em nível federal.

Em 1890 se modifica o regulamento interno do Colégio, e se formula um novo plano de “educação moral, física e intelectual” formulado para ser colocado em prática. A ideia era fazer disso um modelo para futuras reformas educacionais nos níveis estadual e federal, o objetivo do currículo era estar na vanguarda dos processos que ocorreriam com a chegada da República. Representaram-se como porta voz da mudança cultural do país através de sua modernização, que como afirma Pujol:

[...] do trabalho de reorganização do nosso país e entre os meios de o elevar à conquista do seu lugar entre as primeiras nações do mundo, há um sobre que andam de acordo todos aqueles que se ocupam com as grandes questões sociais, isto é, a reforma da Educação. (...) Vamos pôr o ensino primário e secundário em harmonia com as exigências da sociedade moderna, provocando o Governo e a opinião pública a interessar-se real e seriamente para todas as questões que se referem ao nosso caduco sistema de educação. (Pujol, 1890)

Propõe-se através desta reforma um modelo muito interessante de três modalidades de ensino dentro do estabelecimento para que o aluno, depois de

concluir um desses três modelos, pudesse obter um diploma que certificaria os conhecimentos adquiridos:

O curso primário ou 1ª série de ensino compreende dois graus, com duração de dois anos; o curso intermediário ou secundário especial, a 2ª série do ensino, com durabilidade de quatro anos, destina-se a fornecer “conhecimentos úteis e práticos para aqueles que se destinam ao comércio, agricultura e indústria ou às carreiras liberais”; o curso secundário clássico ou 3ª série de ensino, de quatro anos, para aqueles que se destinam às carreiras liberais, para a 2006, p.7)

A estruturação do currículo tenta conciliar de uma forma muito representativa o debate daquele tempo entre um ensino clássico e um ensino científico, somando um terceiro fator: o desenvolvimento das necessidades locais onde Campinas vivia um profundo processo de industrialização a raiz do trabalho no café e a promoção de imigrantes como mão de obra. Este programa, conclui Moraes AO PROPOR A DIVERSIFICAÇÃO DOS ESTUDOS SECUNDÁRIOS COM A INTRODUÇÃO DE UM NÍVEL INTERMEDIÁRIO, DE CARÁTER PROFISSIONALIZANTE, COMUM A TODOS, EXPRIME NO PLANO PEDAGÓGICO E SOCIAL A SUA TENDÊNCIA DEMOCRATIZADORA. (MORAES, 2006, p. 9).

Hipólito Pujol dirá claramente:

O ensino primário é necessário a todos. O ensino intermediário, ou secundário especial, é necessário a um maior número. O curso secundário clássico, não convém senão a certa classe da sociedade”. Trata-se, na verdade, de conciliar os ideais democráticos da propaganda republicana e as exigências de uma sociedade fortemente hierarquizada. (MORAES, 2006, p. 9).

Esse esforço durou pouco tempo, porque o Colégio foi fechado em 1892, finalizando o período do colégio privado sob os auspícios da maçonaria, e

reaberto em 1896 como Ginásio Estadual, público, em período em que os republicanos já se encontravam consolidados no poder.

Em outro artigo de Moraes (1985), “O Ideário Republicano e a Educação: o ensino em Campinas no final do Século XIX”, se coloca em perspectiva o que é o projeto Culto à Ciência a partir de alguns antecedentes chave do período em termos de seu desenvolvimento econômico, político e social. Colocando também os anos em que o estabelecimento nasce e se consolida, como chave genealógica no futuro da educação nos níveis estadual e federal.

Nesse sentido, antes da República, São Paulo havia se convertido no principal produtor de café e chamado “Oeste Paulista”, e Campinas, o novo eixo econômico de expansão do café. Destaca também, que a principal liderança política das representações republicanas, vão surgir na província e, sobretudo, em Campinas. Muitos deles serão os promotores do projeto educacional Culto à Ciência.

Declarada a República, ocuparam postos importantes dentro do Estado. Criaram jornais, clubes culturais, aulas noturnas de alfabetização, com o objetivo de conscientizar os obreiros sobre o papel de cidadãos que eles tinham, e também de divulgar seus discursos. Nesse sentido, Moraes ressalta:

[Aquele grupo de maçons] apontando a farsa constitucional [do Império], expressa como sua tarefa fundamental a intenção de ser um governo do povo. Identificam-do-se a si mesmo como a nação, o grupo republicano, pertencente aos setores economicamente dominantes, irá dar importância primordial a difusão do saber para que todos os homens adquiram consciência dos seus direitos e deveres e tornem-se livres cidadãos do no Estado a ser constituído. (MORAES,1985, p.102).

As informações coletadas por Moraes são essenciais para montar o panorama. Até 1872, o Rio era o principal produtor de café, com 81% da produção do país; e o café, como tal, representou 70% dos lucros de todas as exportações do

país. Depois dessa data, São Paulo assume a liderança da produção nacional de café, destacando nesse cenário a cidade de Campinas. Como resultado, sua fisionomia muda profundamente, à medida que a produção se intensifica: edifícios são construídos, ruas são modificadas, casas comerciais aumentam e a indústria do café floresce.

Nessa linha, Campinas foi uma exceção em termos de cobertura do ensino fundamental em relação ao Brasil. Citando a Manuel Ferraz de Campos de Salles -futuro presidente do Brasil na República- em um artigo publicado no Almanaque de 1871, Moraes registra um dado muito chamativo por causa da diferença abismal entre o que era a cidade e a totalidade do país que é o seguinte: 80% das crianças em idade de ser escolarizados, iam a escola de Campinas, sendo que apenas 10% frequentavam por volta de 1869 em todo o Brasil.

Por outro lado, segundo José Tavares, *Presidente Desembargador*, ressalta em um informe a *Assembléia Provincial* da província de São Paulo, que haviam 277 ESCOLAS OFICIAIS [DO IMPÉRIO] DEDICADAS AO ENSINO PRIMÁRIO, SENDO QUE ERAM ESCOLAS DE SEXO MASCULINO E 108 DO FEMININO. O TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS ERA DE 8630: 5050 ALUNOS (3717 FREQUENTES) E 2580 ALUNOS DE 13 ESCOLAS DE MENINOS [...] (MORAES, 1985, p. 106). Por outro lado, o ensino primário privado na província era de 106 escolas, com uma matrícula de 1263 alunos e 636 alunas. Sobre o ensino médio a cargo do império, não existia nenhuma escola montada como tal, ou seja, seriada e com turmas integradas, mas havia apenas turmas fragmentadas se preparando para os exames necessários para ingressar nas academias. Foi o setor privado que ofereceu a maior oferta de “aulas avulsas”: 6 DE LATIM, 9 DE FRANCÊS, 2 DE INGLÊS, 2 DE ARITMÉTICA E GEOMETRIA, 1 DE RETÓRICA E 1 DE HISTÓRIA (MORAES, 1985, p.106), além de cinco internatos, um diferencial importante para que o Império oferecia. A paisagem no campo da educação, portanto, é a de um sistema que igual como vimos no Chile, se articula de forma piramidal, tanto em relação à cidade, à província e ao país. Mas, mesmo assim, a

predominância de escolas públicas sobre escolas particulares no ensino fundamental ainda é importante: havia 171 escolas de alfabetização dirigidas pelo Império, que se traduziam em QUATRO VEZES O TOTAL DE ALUNOS FREQUENTES NAS ESCOLAS PARTICULARES. (MORAES, 1985, p. 107).

A relação entre educação imperial e privada sofrerá uma grande mudança, com a promulgação entre 1860 e 1870 da liberdade de ensino, ou seja, o Império é separado por meio desse decreto de administração, regulamentação e orientação pedagógica das instituições de ensino fundamental e médio de todas as províncias do país, através da lei nº 54, de 13 de abril de 1868. Os resultados dessa medida deixaram em operação apenas duas “salas de aula avulsas” secundárias na província de São Paulo, a cargo do governo, e por outro lado, o aumento explosivo de instituições privadas em nível secundário. As evidências coletadas indicam que o ensino médio foi reduzido entre 1872 e 1884, que eram mais caros. Isso sugere que, com base na declaração de princípios dos republicanos em relação à necessária alfabetização para a constituição de uma cidadania pensante, a educação seria impulsionada com força, o que em prática não acontece.

Ainda assim, São Paulo e Campinas representam um território próspero, com muitas atividades econômicas, efervescências cultural e dinamismo, que são interpretados na imprensa como “os americanos do Brasil”.

Um aspecto que consideramos fundamental na tese do trabalho de Moraes é como ela revela a intencionalidade desses maçons liberal-republicanos por trás de suas iniciativas em educação. A propagação de um projeto, e a legitimidade disso a partir da “tomada de consciência de classe para classe”, ou seja, concretamente, a partir da identificação deles como um grupo de interesse com objetivos claros que vão ser impostos na sociedade por diferentes meios. No caso da educação, será através da iniciativa privada sobre a ação estatal, que se traduzirá em descentralização em nível geral, a autonomia das províncias e, finalmente, o

federalismo, que revela que não há mais do que uma defesa corporativa de um discurso. Portanto, a escola é outro dispositivo para esse fim:

Convém frisar ainda que, no momento de sua propagação, o projeto liberal republicano, ao buscar legitimar-se assinala também um momento de “tomada de consciência da classe para a classe”, o que significa, neste caso, desenvolver nos seus pares a consciência inadiável da necessidade de afirmação do poder da iniciativa privada em todas as esferas de acção social, impondo ao poder centralizado do Estado Imperial. E na esfera educacional, pela importância que lhe é atribuída no ideário republicano fazia-se fundamental que a iniciativa particular ali marcasse sua presença, se possível, de forma predominante. (MORAES, 1985, pp. 108-09).

Em relação ao nível educacional em Campinas, a monografia do professor Carlos F. de Paula aponta alguns antecedentes importantes em meados do século XIX. O primeiro é o acesso restrito à educação. Nada muito diferente da realidade de outros países. Em 1856, três jovens haviam sido treinados no ensino superior. Na cidade, não havia instrução pública secundária e havia apenas algumas escolas particulares, quatro por volta de 1860, e internatos fora da cidade. E aqueles que frequentavam aulas ou colégios secundários vinham da elite local. Além disso, a elite contratava preceptores para educar seus filhos.

Por outro lado, os movimentos que ocorrem nesse período são responsáveis pela abertura de estabelecimentos de ensino para homens e mulheres, que focarão sua aprendizagem para diferentes fins. Os homens se preparavam para a vida pública e as mulheres para o cuidado e educação de crianças e dos filhos. Nestas escolas, veremos a presença permanente do grupo de republicanos, ou através da imprensa, ou sendo benfeitores e patrocinadores.

Nas escolas republicanas buscar-se-á ensinar conteúdos que buscarão [...] PREPARO DE FUTUROS DOUTORES, [E] MOSTRAM QUE, NA ESCOLA, A HIERARQUIA DAS DISCIPLINAS REPRODUZ A DIVISÃO SOCIAL DO

TRABALHO. (MORAES, 1985). Na prática, a sociedade brasileira, como patrimônio cultural da cultura e da escravidão, despreza o trabalho ou atividades manuais por suas elites, que antes eram destinadas aos escravos, depois vão ser exercidas pelos trabalhadores mais pobres. Em contrapartida, vemos que dão grande valor às profissões liberais oferecidas nas academias que, além do treinamento em medicina, direito ou outra profissão, cultivavam “uma cultura geral e o espírito”.

O ensino médio tornou-se, nesse contexto, uma questão de interesse, desde o Império, tanto para o governo quanto para estabelecimentos privados, que lutavam por seu controle:

Enquanto reconhecia as províncias a mais completa autonomia administrativa e didática no campo de ensino primário e médio, o governo central propunha o colégio Pedro II como estabelecimento modelos dos estudos secundários.

O grau de bacharel em letras concedido pelo Colégio oficial da corte habilitaram para a matrícula em qualquer acadêmica do Império, independente de novos exames junto às faculdades. No entanto, os mesmos direitos não eram atribuídos aos títulos e aprovações conferidos pelos Liceus provinciais. (MORAES, 1985, p.119).

Ao não haver reconhecimento oficial aos *liceus* (seriados e regulares) provinciais, estes começaram a fechar, dando lugar ao antigo sistema de aulas avulsas, divididas por disciplinas que preparavam para os exames, quase completamente monopolizadas em 1880 pelo setor privado.

Nesse sentido as escolas secundárias republicanas, promovidas pelo Estado de São Paulo, os Ginásios Estaduais, quando o grupo maçom-republicano se instala no poder, terão um papel importante no projeto estatal republicano. Eles serão responsáveis por construir uma comunidade de sentidos que sustentasse essa nova comunidade política. Mas, como dissemos antes, a partir de um projeto

elitista, o que reflete na seguinte questão que não é muito diferente do Chile naqueles anos:

[...] em 1920 seriam 6 milhões os jovens de ambos sexos em idade de receber instrução secundária, mas somente 52 mil estavam matriculados -três quartos deles em instituições particulares [Peres, 1973]. (HILSDORF, 2003, p. 71).

Na Monografia de De Paula (1946), ele afirma que a reabertura da escola, em 1896, como Ginásio Estadual representa uma nova etapa da instituição. Vemos que o fato de se tornar um Ginásio, é o passo de ser um projeto particular de um grupo de maçons que ensaiava uma educação e comunidade republicanas, para a entrada e ocupação do Estado para o desenvolvimento dessa ideologia na esfera pública. Educar parte da elite local sob os ideais do liberalismo do século XIX, incorporar certos setores dos incipientes grupos médios da cidade, composta de artesãos e profissionais da EECC.

Vemos essa institucionalização em *O Ginásio do Estado de São Paulo: uma preocupação republicana (1889 – 1896)*, de Elsa Nadai (1987) que descreve em detalhes a discussão que ocorre na Assembléia Legislativa da Província de São Paulo para criar a primeira instituição pública de ensino médio. O objetivo era treinar as elites dominantes da República. Assim, o ensino médio passou a desempenhar um papel fundamental no novo pacto social: desenvolver nesses novos cidadãos, aprendizagens a partir de uma nova *comunidade de sentidos*. O anterior, com base nos valores liberal-republicanos que a burguesia ocidental construiu no século XIX e que foram apropriados pela elite do café em meados do mesmo século. Assim, como Ginásio, o futuro do Culto à Ciência se limita à formação de elites locais durante a primeira República. E essa situação não muda além da incorporação de algumas bolsas para os grupos médios ao Ginásio. De fato, é uma tendência que, no nível do sistema, foi mantida com validade total e completa. Um exemplo disso é que, em 1920, dos 6 milhões de possíveis

estudantes do ensino médio, apenas 52.000 estudavam no ensino médio e, três quartos, em instituições que educam de maneira parcelada.

Após o período inicial, das primeiras décadas da República, que ficou conhecida como Primeira República, período em que o Culto da Ciência se torna Ginásio Estadual, já nos anos de 1930, o governo Getúlio Vargas enfatiza fortemente uma educação nacionalista, onde, ao contrário dos processos anteriores, foi articulado o mito de "CONSTRUIR A ESCOLA" DA NAÇÃO "(HILDORF, 2003). Isso trouxe tensões com vários grupos de interesse da sociedade. Uma delas era a Igreja Católica, que depois de vencer uma luta entre laicos e católicos, conseguiu restabelecer o ensino da religião católica em 1931, o qual os republicanos o haviam prescrito nas escolas estaduais como parte do projeto de República. Quatro anos antes, em 1927, o ensino médio havia sido reformado. Propedêutico e elitista, isso é estruturado através de um sistema de cursos seriados que seria oferecido em cursos de cinco anos. Assim, temos que em 1930, o Ministério da Saúde e Educação é estabelecido com uma forma mais complexa de olhar para a educação.

Por outro lado, as apropriações das ideias pedagógicas da Escola Nova, em meados dos anos de 1920, são contraditórias neste período. Hilsdorf (....) coloca esse fenômeno em perspectiva, observando que a Era de Vargas, em termos de educação, foi liderada por um “ministro conservador; [numa] revolução conservadora”, e que, portanto, as apropriações escola novistas não viriam da institucionalidade governamental, mas de marcos como a IV Conferência Nacional de Educação, na qual as propostas escola-novistas trazem ao cenário educacional um grupo de educadores liberais-progressistas. Vários destes educadores ocupam cargos públicos importantes da educação nacional, o que ocasiona a entrada das ideias da Escola Nova na burocracia institucional. Por outro lado, a criação do texto “Reconstrução educacional do Brasil” e a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932, um manifesto que propõe um projeto nacional de educação baseado no paradigma da Nova Escola; e em as propostas

ancoradas em Dewey, Conte e Durkheim, entre outros. Esta é a primeira grande proposta de uma Educação Integral no Brasil, onde o centro do processo educacional é o aluno em sua escola em um contexto democrático, alertando sobre a urgência de priorizar o sistema educacional.

Assim, com todas as forças e tensões em disputa, a Constituição de 1934 propôs um híbrido, articulando uma educação católica valorizada, que busca se apropriar pedagogicamente de pressupostos da Escola Nova, e em um sistema de ensino elementar ou básico expandido e integral, com orientações no dito paradigma, mas que [...] DE ACORDO COM AS REIVINDICAÇÕES DOS LIBERAIS, [...] NOS DE MAIS NÍVEIS, SEPARADO EM POPULAR E DE ÉLITE. (HILDORF, 2003, p. 98). Ou seja, uma educação que não modificou as relações sociais nem um pouco. A isto devemos acrescentar que o Estado Novo, sendo autoritário, industrialista e nacionalista, vê na educação - como qualquer regime com essas características - uma ferramenta de controle. Portanto, Vargas sob essa perspectiva propõe UMA AÇÃO NECESSÁRIA E DEFINIDA, UMA AÇÃO CERTA: CONSTRUIR A NAÇÃO BRASILEIRA (HILDORF, 2003, p.100).

“Para reforçar o nacionalismo o Estado Novo destacou no currículo dos cursos elementares e secundários a importância da educação física, do ensino da moral católica e da educação cívica pelo estudo da História e da Geografia do Brasil do canto orfeônico e das festividades cívicas, “como a semana da Pátria”. Ecoando Comte-uma das matrizes do pensamento de Vargas-, no ensino primário o objetivo da formação era dar “sentimento patriótico” e no secundário, a “consciência patriótica”. (HILSDORF, 2003, p. 100).

Consequentemente, esse elemento nacionalista permeia fortemente o sistema educacional brasileiro. E, como informam as fontes consultadas, as apropriações do referido dispositivo de controle e treinamento curricular foram devidamente renunciadas às intenções dos órgãos estaduais daquele período.

O que pode traçar como um *continuum* na educação do Brasil, estar fortemente arraigado o seu papel como reprodutor de diferenças sociais. Por esse motivo, se buscou o aluno ideal, reservado para “orientar indivíduos”, ou seja, para uma elite que lideraria o país. Para esse fim, se objetivou garantir que a aplicação deste currículo fosse cumprida, tanto em escolas públicas quanto em particulares, sendo estas últimas responsáveis por 80% das matrículas no ensino médio. Foi promovida a formação de um homem católico, curricularmente clássico e militar. Na rede pública, as elites iam ao Ginásio, e as classes média urbana e industrial, frequentavam escolas secundárias em ofícios, uma vez que a educação industrial foi aprimorada nesse período, o que aumentou significativamente suas matrículas.

Assim, após a ditadura de Vargas, o processo de redemocratização instalou a educação como eixo central dos processos nacionais. Em discurso, porque na Constituição de 1946, não há prioridade na necessidade de alfabetizar 50% dos analfabetos que o Brasil possuía naquela década, nem de ter uma escola mais democrática. Vemos, portanto, a continuidade do projeto de República que excluiu os restos daquela antiga comunidade política advinda da escravidão.

O LDB de 1961 foi o foco de uma forte discussão sobre a concepção que iria organizar o sistema escolar do país. Por exemplo, em 1948, o anteprojeto discutido na câmara avaliava se deveria ser centralizado na União ou ser descentralizado. A discussão não prospera, e apenas em meados da década seguinte a ela se retorna. Entretanto, as orientações são modificadas e o foco promover a educação privada. O resultado foi que o Estado pretendia financiar instituições privadas de ensino com recursos públicos, para que as famílias escolhessem onde levar seus filhos para estudar. Havia uma forte oposição de intelectuais, liberais e progressistas. Mesmo assim, é aprovado igualmente, o que se traduz no subsídio da educação privada por meio de bolsas de estudo e apoio à infraestrutura. Esse elemento é fundamental e mostra o pouco interesse das elites dominantes em investir no desenvolvimento da educação pública.

No estado de São Paulo, entre 1946 e 1961, existe um processo que não é essencialmente muito diferente do contexto geral. Isso ocorre a partir da construção estrategicamente desordenada de Ginásios e Escolas Normais em todos os municípios do Estado sob uma lógica eleitoral. Durante o período eleitoral, os candidatos ofereceram a criação de escolas para capturar votos com base em uma crescente demanda por instrução. Nesse sentido, a característica populista do período opera respondendo à exigência de mais escolas primárias e secundárias. O aumento da oferta de estabelecimentos de ensino, em condições muito precárias, será criticado por especialistas por estes não cumprirem com o mínimo recomendado em qualidade, uma vez que foram construídos para fins puramente políticos. (HILDORF, 2003). Isso é interessante para os propósitos da pesquisa, porque mostra que o Culto à Ciência traça, ao longo de sua existência, um espaço que deve representar uma aspiração que durante a primeira metade do século XX dever-se-ia alimentar de uma república não resolvida..

Após o golpe de Estado de 1964, a política educacional, da ditadura militar instalada no país, seria baseada na teoria do capital humano, por meio de programas de educação internacional promovidos pelos EUA. O entendimento era de que o investimento em educação levaria a maior produtividade. Assim, as agências estrangeiras investiram prometendo mais e melhor qualidade de vida. Mas a verdade é que eles promoveram uma educação produtivista em um contexto de repressão, onde a relevância estava nos métodos e no currículo sobre a mitigação da estrutura sócio-cultural desigual dos extremos que era reproduzida na educação. Reformas educacionais, como a de 1971, foram executadas segundo os princípios da grande empresa capitalista, que recomendava a concentração do sistema escolar. Essa orientação provocou a contenção do sistema público e a formação de grandes aglomerações de escolas particulares, principalmente no ensino superior. (HILDORF, 2003, p. 125). A educação tornou-se, portanto, um grande negócio: capital público por meio de subsídios a escolas particulares e a organização primária e secundária em série e obrigatória para a

escola primária, com um currículo flexível baseado no interesse e no projeto de cada escola.

Nesse sentido, o retorno à democracia em 1986 teve um cenário auspicioso. Entre as décadas de 80 e 90, temos que 44% da população brasileira era analfabeta. O Laissez-faire dentro do sistema educacional e o pouco interesse em expandir a educação pública foram as consequências disso. Por isso, as políticas educacionais daquele período se concentraram na retenção de estudantes para acabar com esses altos índices de analfabetismo. Um exemplo é o que faz o Rio de Janeiro: aplacar os fatores sociais que cercam a realidade dos estudantes mais pobres; eles recebem comida, transporte, livros e uma escola de tempo integral. Outras iniciativas consideraram as diferenças socioculturais dos alunos e o choque cultural das camadas populares que chegaram a uma escola destinada aos grupos médios, o que causou repetição e abandono.

Moraes e Minto (1993) denunciaram que a iniciativa privada foi novamente reforçada pela entrada de fundos públicos em escolas particulares, prática instalada nos anos 40, e que delegou a falta de matrícula na iniciativa privada. A LDB de 1996, colocada em operação no início de 2000 e que reproduziu a continuidade de algumas práticas e modelos organizacionais, com ênfase na organização privada, permitirá que alguns fundos públicos sejam alocados a instituições privadas por meio de doações financeiras, o que trouxe um grande revés político e pedagógico no sistema educacional brasileiro. Essa política educacional se mantém na agenda do FMI, do Banco Mundial e do BID e adotadas quando o acesso à educação ainda não é universalizado. Nesse sentido, o Estado mínimo que delega e apenas presta assistência a quem não o possui é inserido no marco de políticas neoliberais que também são apropriadas no Chile. Não há direitos; serviços são comprados.

Assim, a LDB, Lei de Diretrizes e Bases, Nacional, promove um debate educacional democrático por uma escola que funcionasse a partir de uma

perspectiva integral. É esse legado que resta desse período e que, com as intervenções da época dos escola novistas, com sua veia democrática, ecoarão no PEI, Projeto de Escola Integral.

2.2. O prescrito: a lei e sua aplicação

Nesta seção, a norma prescrita, as reformas e os documentos que emanam das instituições escolares serão revisados para sua aplicação e verificar se isso está relacionado ao desenvolvimento sócio-histórico de cada escola, respeitando assim sua cultura escolar. A análise será feita sob uma perspectiva micro-histórica, abordando esses processos e tentando estabelecer uma relação entre eles e os fenômenos que cercam as comunidades. Ou seja, se as reformas e a concepção delas, eles fizeram uma leitura adequada da constituição das comunidades educacionais revisadas neste trabalho. Nesse sentido, as trajetórias analisadas genealogicamente são pontos-chave do futuro das escolas e vistas como momentos definidores de sua identidade cultural, que delineiam uma prática e uma *comunidade de sentidos*.

É o que vimos no LARR, onde, o período que vai de 1920 a 1950, constitui o eixo central de sua cultura escolar, criando, em primeiro lugar, um sentido e relacionamento com a República a partir das margens geográficas e políticas em que ele se localiza e, depois, em seu papel, primeiro no século XIX, como instrutor de elite e um produto que seriam seus alunos, futuros dirigentes da nação, até quando o Liceo se transforma em agente de mudança social, e criador dos grupos médios ativos durante a primeira metade do século XX.

No que se refere ao Culto à Ciência, os primórdios do Colégio são fundamentais, devido à inspiração que motivou sua existência e sua projeção como escola modelo do período republicano. Assim, seu projeto educacional teria a cor de ser a vanguarda das futuras instituições públicas de ensino médio, que descrevem uma

cultura escolar caracterizada pela imposição do dever de formar as "mentalidades" daqueles que iriam liderar o país de uma perspectiva liberal –republicana. Mas, devido à estrutura com a qual o sistema educacional brasileiro foi desenvolvido, onde as desigualdades regionais não permitiram a configuração de um projeto nacional de educação, não é possível afirmar que o Culto à Ciência foi capaz de ir além da “comunidade política imaginada”. Por seus fundadores - das elites liberais de São Paulo aos imigrantes europeus de meados e final do século XIX - sua proposta educacional. Sim, vemos nesta instituição educacional uma representação daquela sociedade à qual os republicanos aspiravam.

Nesse sentido, as culturas escolares constituídas no EECC e no LARR carregam diferentes concepções de República. E, portanto, seu escopo será divergente.

2.2.1. O Programa de Ensino Integral na EE Culto à Ciência

O Ensino Integral no Brasil é uma aspiração que não nasce daqueles grupos que detinham o poder no início da República. Como vimos, os republicanos criaram uma "política de substituição", ou seja, a partir de seu imaginário, propuseram fundar uma nova comunidade política, entre outras coisas, almejavam a uma nova civilidade com a participação de imigrantes europeus, a partir de meados do século XIX, e a exclusão dos libertos da escravidão. Nesse sentido, a fundação do Colégio Culto À Ciência se apropria desse projeto republicano, que desenha como as fontes indicam, um modelo que aspira a ser replicado no sistema educacional do Estado de São Paulo e, posteriormente, do Brasil.

Assim, como primeira abordagem sócio-histórica, uma das características que começa a ser delineada na cultura escolar do Colégio Culto a Ciência, é ser um projeto de ponta. Podemos observar que existe uma vocação, devido ao contexto em que o projeto se origina, de ser pioneira em uma educação pública que abriga

parte dessa nova comunidade política constituindo uma *comunidade de sentidos* relacionado ao grupo que disputava o poder no Império. Isso é confirmado pela reforma curricular de 1890 do Colégio, que dividiu seu currículo em três ramos profissionais e que, na prática, foram separados por grupo social de origem. Embora isso não tenha se concretizado, uma vez que o Colégio encerra em 1892, vemos essencialmente uma escola representativa das aspirações republicanas sobre o dever da educação no Brasil.

Por outro lado, observamos que, além de ser de vanguarda, o Colégio se destaca como uma instituição privada que, fundada por maçons liberal-republicanos, projetou a partir do início o Culto à Ciência para isso, como uma instituição com certa autonomia, sendo o primeiro projeto educacional de configuração plana. Esta é, em nossa opinião, uma segunda característica que sobrevive fortemente dentro da instituição, uma vez que se manifesta até hoje através das fontes revisadas. E, finalmente, a partir do processo de democratização dos anos 90 e 2000, a escola incorporará em sua cultura uma vocação para a democracia que também se refletirá nas fontes.

O Culto à Ciência portanto, representa uma particularidade que merece ser revisada no contexto. É um projeto que se apropria das intervenções sócio históricas do futuro em educação. Imerso em um sistema de educação inorgânico, onde não existe um Estado centralizado que articule um projeto nacional de educação como um direito social - e também onde o ensino privado foi desenvolvido com grande ênfase-, vemos que ele foi concebido como um sistema pouco democrático. Nesse sentido, a cultura escolar incubada a partir das origens da escola fará com que a transição seja para uma instituição secundária na vanguarda dos processos educacionais e com um importante grau de autonomia em sua maneira de se relacionar com os processos sócio históricos. Isso porque, criada com o senso de valor com o qual a República nasce, fará com que o seu modo de se relacionar com os processos sócio-históricos seja diferente do resto das comunidades educativas. Assim também com a chegada da democracia em

1986, que terá um forte impacto na cultura escolar da escola e será uma das mais importantes apropriações da história da instituição, e que fornecerá um significado particular ao PEI no momento de sua implementação. As fontes para esse estudo foram os Regulamentos Escolares de 2005 e 2017, e o Adendo Escolar 2017.

O Regimento Escolar é o documento normativo mais importante da instituição. É daí que nasce toda a organização interna da escola. É interessante revisar o de 2005, porque é representativo do funcionamento interno do Culto à Ciência antes da implementação da Educação Integral, em um contexto de normalidade democrática 19 anos após o final da ditadura. Descreve as jornadas de classes divididas em aulas diurnas e noturnas, uma organização temporária da maioria das escolas do país. Localizada na Rua Culto à Ciência nº 422 bairro Botafogo”, o distrito central da cidade de Campinas, posiciona a escola em um setor com visibilidade e localização estratégica dentro da cidade. Coloca, como veremos também no LARR, a escola no epicentro da vida pública de Campinas, dando destaque à sua comunidade no desenvolvimento dos processos educacionais e cívicos da cidade.

É na mesma linha que estabelece dentro de seus objetivos – e em sintonia com as disposições da LDB – a formação para a cidadania e o trabalho. Seu regulamento interno e os objetivos estabelecidos pela escola, “elementos previstos na Lei Federal nº9394/96”, afirmam que:

[A EECC deve] formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres; promover a integração escola-comunidade; [...] desenvolver habilidades e competências, respeitando sempre o desenvolvimento do educando; [e] Oferecer atendimento a alunos portadores de necessidades especiais preferencialmente em classes comuns [...] (REGIMENTO ESCOLAR, 2005, p.3).

Assim, de acordo com os processos sócio históricos do final da ditadura, o Culto à Ciência se posiciona como um projeto educacional democrático e inclusivo.

Procura abordar pedagogicamente sua proposta com base no aluno e em suas características. Mas o exercício democrático da escola - um dos acentos fundamentais da proposta pedagógica - enfrenta alguns conflitos que estão além do seu raio de competência. Isso porque o projeto - representativo de uma aspiração, como ocorreu na gestação da República no século XIX e, nesse sentido, é uma escola modelo de uma perspectiva liberal-positivista, com um ensino secular e científico. Delineará, ser uma escola que exercite a democracia tanto em seus processos pedagógicos quanto na coexistência e organização dela. Ou seja, ser a vanguarda de uma democracia que não é suficiente para todos. Isso ocorre porque, por acordo do SEE de São Paulo, as matrículas são por georreferenciamento, o que exclui os estudantes das periferias, que na maioria das vezes não podem acessar um ensino dessas características e, portanto, reproduzem uma condição de exclusão própria de um sistema não democrático. Isso se traduz, como aconteceu o início da República, na exclusão de uma grande massa de estudantes em potencial que não se alimentam dos processos internos do EECC.

Visto dessa maneira, a administração é caracterizada como estipulado na seção "Título II: Gestão Escolar", enfocando seus princípios a partir de uma maneira de funcionar onde o principal é que ela seja democrática. A maneira de colocá-la em prática é através da colaboração permanente dos diferentes níveis da instituição escolar. É o caso dos profissionais da educação, participantes da implementação e avaliação da proposta pedagógica. Da mesma forma, através do Conselho de Classe, Grêmio Estudantil e APM, vemos formas de gestão democrática em que uma vontade tácita de gerar uma prática associativa se manifesta em todos os níveis da organização interna da instituição. Sobre isso, o Regimento Escolar indica:

Artigo 6º - A gestão democrática dessa escola, com observância dos princípios de autonomia, coerência, pluralismo de idéias e concepções pedagógicas e co-responsabilidade da comunidade escolar, far-se-á mediante a:

- I - participação de seus profissionais na elaboração, implementação e avaliação da proposta pedagógica;
- II - participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar - direção, professores, pais, alunos e funcionários - nos processos consultivos e decisórios, através do conselho de Escola e Conselho de Classe, Grêmio Estudantil e Associação de Pais e Mestres;
- III - autonomia da gestão pedagógica, administrativa e financeira, respeitadas as diretrizes e normas vigentes;
- IV - participação da comunidade escolar, através do Conselho de Escola, nos processos de escolha ou indicação de profissionais para o exercício de funções, respeitadas a legislação vigente; [...]
- VI - transparência nos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros, garantindo-se a responsabilidade e o zelo comum na manutenção e otimização do uso, aplicação e distribuição adequada dos recursos públicos;
- VII - valorização da escola enquanto espaço privilegiado de execução do processo educacional. (REGIMENTO ESCOLAR, 2005, p.4).

Acreditamos que este fragmento seja representativo da identidade sócio histórica da EECC. Fazendo um exercício genealógico e tomando como referência a citação anterior, vemos aqui a exteriorização do Culto à Ciência concebida como uma instituição diferente e original em relação às demais do país. Por outro lado, essa autonomia tão comentada nesse trabalho é novamente demonstrada pela manifestação expressa, deixando claro que a escola é concebida a partir de uma identidade cultural forjada no tempo, mas que dialoga com os regulamentos que reagem ao sistema. Dos próximos processos, a participação da comunidade escolar através do Conselho da Escola, que delibera em torno de A ESCOLHA OU INDICAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA O EXERCÍCIO DE FUNÇÕES (REGIMENTO ESCOLAR, 2005, p. 4), entendemos isso como uma apropriação dos processos democráticos dos últimos 20 anos. A participação é dada por duas instituições que garantem a incidência de todos os níveis do EECC: Associação de Pais e Mestres (APM) e o Grêmio Estudantil, ambos articulados ao Núcleo de Direção.

Outro órgão deliberativo de igual importância, mas no meio acadêmico, é o Conselho de Classe. Este é um órgão que define, orienta e apoia os processos pedagógicos do EECC, e é [RESPONSÁVEL] PELO [...] ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM [...], que é desenvolvido através da participação inter-relacionada de professores e alunos. O conselho de Classe é composto pelos professores da disciplina e um aluno escolhido pelos alunos do curso. De acordo com o artigo 15, eles participam disso [...] TODOS OS PROFESSORES DA MESMA CLASSE, ALÉM DO PROFESSOR COORDENADOR, E CONTARÃO COM A PARTICIPAÇÃO DE UM ALUNO DE CADA CLASSE, INDEPENDENTEMENTE DE SUA IDADE, ESCOLHIDO POR SEUS PARES.” (REGIMENTO ESCOLAR 2005, p. 5). Nesses casos, os alunos podem estar em todas as reuniões, que são, uma vez por bimestre, exceto quando se lida com casos relacionados à promoção dos alunos.

Assim, vemos que o documento está traçando uma maneira de entender a escola, onde todas as práticas se baseiam na promoção do exercício da democracia, que é aliada a um conjunto de valores que lhe dão força e apoio, sem deixá-la vazia de um senso crítico em relação à sociedade. Dessa forma, é que na coexistência interna da escola também são percebidas apropriações desse conjunto de práticas e crenças. Isso é representado no “Capítulo IV - Das Normas de Gestão e Convivência” o qual diz:

Artigo 18 - As relações profissionais e interpessoais nessa escola, fundamentadas na relação direitos e deveres, pautar-se-ão pelos princípios da responsabilidade, solidariedade, tolerância, ética, pluralidade, autonomia e gestão democrática. (REGIMENTO ESCOLAR, 2005, p. 5)

Portanto, essa gestão não seria realmente democrática se não houvesse forte ênfase nos direitos dos estudantes dentro da instituição. Deste modo, o direito de associação é muito relevante, dada a natureza democrática da gestão do CEEC. A maneira de operar é através da eleição de porta-vozes de estudantes, [...]

PODENDO ELEGIR REPRESENTANTES DE CLASSE E ORGANIZAR-SE EM GRÊMIO REPRESENTATIVO [...] (REGIMENTO ESCOLAR, 2005, p.6). Por outro lado, um elemento central na promoção de uma escola que elimina distinções entre si e que promove uma cultura democrática, garantindo que cada aluno seja dotado de elementos materiais para seu bom desempenho na escola, está no sentido de qual eles vestem o uniforme da escola. Seu uso tentará garantir condições iguais na maneira como se vestem para a escola. Além disso, quando os materiais necessários para o bom desempenho dos alunos em seus processos pedagógicos não estão disponíveis, a escola pode fornecê-los. Consequentemente, os alunos devem,

[...] comparecer a escola trajando a camiseta escolar com nome da Unidade Escolar para identificação do aluno, visando maior segurança e homogeneidade;
[E] apresentar-se às atividades escolar, sempre munido do material escolar necessário para o seu bom desempenho, ficando a escola, através de suas instituições escolares, responsável pelo fornecimento do mesmo aos alunos comprovadamente carentes. (REGIMENTO ESCOLAR, 2005, p. 6).

A assistência ou ajuda aos estudantes com poucos recursos é originária de uma prática que a instituição materializou através de apoio financeiro a eles quando necessário. Nesse aspecto, consideramos que é inteiramente significativo, pois nela vemos a expressão da cultura escolar da instituição atuando em função de dois processos sócio históricos. O primeiro é na representação do modelo de escola que os fundadores do Culto à Ciência queriam reproduzir quando a República estava se formando. Eles viram nisso uma pequena comunidade política onde estavam todos os sujeitos que consideravam como cidadãos em potencial (imigrantes, grupos médios urbanos, elites locais) do novo pacto social. Em segundo lugar, identificamos o cerne dos processos democráticos do último quartel do século XX e do início do século XXI, quando qualquer tipo de ação que iniba a participação na escola é proibido àqueles que não podem participar por

causa de recursos. Ou seja, a busca pela constituição de uma comunidade sem discriminação.

1^o - A escola não poderá fazer solicitações que impeçam a frequência do aluno as atividades escolares, ou venham a sujeitá-los a discriminação ou constrangimento de qualquer ordem. 2^o - A escola, através da APM, fornecerá a camiseta escolar aos alunos comprovadamente carentes, ou para aqueles que, momentaneamente, não a estejam trajando. (REGIMENTO ESCOLAR, 2005, p.6).

De fato, os regulamentos e os princípios do EECC são materializados através de “O Plano de Gestão” que traça o perfil da escola, caracterizando sua identidade cultural e as ações a serem realizadas no estabelecimento. Isto é indicado pelo Regimento:

Capítulo V - Do Plano de Gestão da Escola
Artigo 26 - O Plano de Gestão é o documento que traça o perfil da escola, conferindo-lhe identidade própria, na medida em que contempla as intenções comuns de todos os envolvidos, norteia o gerenciamento das ações intra-escolares e operacionaliza a proposta pedagógica. (REGIMENTO ESCOLAR, 2005, p.7)

Por outro lado, isso deve ser aprovado pelo Conselho da Escola, um dos órgãos deliberativos da instituição.

Artigo 28 - O plano de gestão e seus adendos serão aprovados pelo Conselho de Escola e homologados pelo órgão próprio de supervisão. (REGIMENTO ESCOLAR, 2005, p.7).

Finalmente, gostaríamos de prestar atenção aos critérios de avaliação estabelecidos pelos regulamentos. Estes, além de estabelecer os mecanismos que medem o desenvolvimento dos processos de aprendizagem, buscam a melhoria individual e coletiva dos alunos com base na identidade cultural da escola. Uma identificação que preserva algumas coisas e se apropria de outras. Nesse sentido, avaliar priorizando o qualitativo, conforme indicado pelo

Regimento, considerando que [...] NA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO ALUNO, OS ASPECTOS QUALITATIVOS PREVALECERÃO SOBRE OS QUANTITATIVOS [...] (REGIMENTO ESCOLAR, 2005, p 9). Acreditamos, denota um processo interessante de ser visto. Observamos, portanto, uma relação sócio histórica não apenas com os processos contextuais e as tendências educacionais do último quartel do século XX, mas também uma maneira de entender a avaliação como uma herança progressista, como vimos anteriormente, tinha algumas maneiras de ser apropriada na Instituição. Também visualizamos a necessidade peremptória da democracia de ser uma prática pedagógica em todos os seus sentidos, avaliando os alunos, esperançosamente, todos os níveis de seu desenvolvimento. E considerando isso, os fatores que inibem ou aprimoram seu aprendizado, para não definir critérios de medição linear que são frequentemente arbitrários, discriminatórios e não democráticos.

O Regimento Escolar de 2017 é um documento que expressa algumas questões importantes. Com a entrada em vigor do PEI em 2014, a organização da Escola muda. Assim, o documento, diferentemente do Regimento de 2005, contém e explicitamente declara, pela legislação federal com a qual se relaciona, uma questão que não vimos no ano de 2005, ELABORADO COM BASE NOS DISPOSITIVOS CONSTITUCIONAIS VIGENTES, NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E NO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. (REGIMENTO ESCOLAR, 2017, p.1). No artigo 2.º das disposições preliminares, afirma que [...] A ESCOLA DESTINA-SE AO OFERECIMENTO DO ENSINO MÉDIO - PROGRAMA ENSINO INTEGRAL. (REGIMENTO ESCOLAR, 2017, p.1), deixando de ser diurno e noturno. Como o de 2005, este é um Regimento que delineia a organização institucional da escola de acordo com suas características como projeto democrático. Interessante é notar que, à medida que a composição dos alunos mudou em relação ao perfil que constituía a instituição em suas origens, no final do século XIX, e, digamos, o projeto educacional se tornou mais extensivo, em termos daqueles que ingressam, diferente da comunidade com a qual os republicanos sonhavam. A Escola

Estadual Culto da Ciência, no século XXI, mudou, e constituiu um novo perfil, no qual a democracia como prática é o tronco no qual a instituição se move e onde aqueles que outrora foram excluídos, hoje podem estar nela. Entretanto, há que se ter clareza de que ensino médio público já não comporta a elite, esta tem suas instituições no setor privado. Outrossim, cabe lembrar que, a despeito dos esforços envidados em uma instituição pública, como a EE Culto à Ciência, os estudos ainda ficam aquém, o que dificulta para aos alunos o ingresso nas Universidades Públicas, ao terem de competir com uma elite que vem de renomadas instituições privadas.

No entanto, o que vemos é um projeto que define um perfil de educação pública de tipo republicano-democrático. Esse perfil, que, como dissemos anteriormente, foi construído com o futuro da educação pública - e que se manifesta a partir do início em uma vontade de autonomia -, deixa claro que sua identidade cultural não será alterada pelas demandas institucionais dos órgãos superiores se não levam em consideração a cultura escolar da instituição, ou pelo menos não a enfatizam. Assim, podemos distingui-lo no artigo nº 3, onde é indicado: NESTE REGIMENTO, É DADO TRATAMENTO DIFERENCIADO A ASPECTOS ADMINISTRATIVOS E DIDÁTICOS QUE ASSEGURAM E PRESERVAM O ATENDIMENTO ÀS CARACTERÍSTICAS E ESPECIFICIDADES DA ESCOLA. (REGIMENTO ESCOLAR, 2017, p.1). Acreditamos que este artigo é muito importante, pois identifica de forma taxativa uma representação de identidade que não aceita interferências e está relacionada aos processos derivados de instituições superiores, com base em uma apropriação que não perturba a cultura escolar da instituição.

Quanto aos objetivos educacionais do EECC, com o PEI em pleno andamento, estes não variam e buscam o mesmo que o Regimento de 2005: capacitar pessoas para o exercício da cidadania e do trabalho, conforme estipulado pelo LDB. Portanto, na aplicação do PEI, o que é modificado é a prática para implementar esses objetivos.

Outra questão que não vemos em 2005 é a manifestação explícita dos princípios que sustentam o modo de agir do EECC. Quais são os consideramos mais importantes com base nas características da cultura escolar da instituição? Liberdade, tolerância, pluralismo de pensamento, gestão democrática e respeito. Além disso, os quatro pilares da educação: "aprendem a condenar, aprendem a fazer, aprendem a viver, aprendem a ser", com foco no vínculo entre educação escolar, trabalho e práticas sociais.

Agora, uma questão importante para nós é a apropriação que a escola faz dos movimentos que cercam a instituição. Para isso, seria bom rever esses movimentos. Estes estão em forma [...] CIDADÃOS CONSCIENTES DE SEUS DIREITOS E DEVERES [...] e na [...] FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA SÉCULO XXI [...]. (REGIMENTO ESCOLAR, 2017, p. 2). Embora, os dois objetivos respondam à dinâmica histórica em que a escola está inserida, onde a ideia de competência é uma das características da cultura e das práticas que o modelo neoliberal procura instalar; apropriações terão nuances da cultura escolar. Com a implementação dos objetivos já adequados, é possível vê-lo na segunda parte deste documento através da descrição da Administração Democrática em "TÍTULO II: Da Gestão Democrática". Aqui afirma-se que:

Artigo 13 - Para melhor consecução de sua finalidade, a gestão democrática faz-se mediante a:

1 - participação dos profissionais da Escola na elaboração da proposta pedagógica; II - participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar - direção, professores, pais, alunos e funcionários - nos processos consultivos e decisórios, através do Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil, líderes de Turma, Clubes Juvenis, Jovens Acolhedores e Comissão de Normas de Gestão e Convivência; [...] IV - autonomia na gestão pedagógica, administrativa e financeira, respeitadas as diretrizes e normas vigentes [...]. (Regimento Escolar, p. 7).

A intencionalidade de uma escola, que se insere em projeto que se anuncia democrático, e onde a participação é um eixo que mobiliza práticas institucionais, pode responder tanto às características da cultura escolar que prevalecem nos estabelecimentos - de vanguarda -, quanto aos processos de democratização que viviam no país entre os anos de 1990 a 2000. Acima, com base nas diretrizes institucionais do MEC (Ministério da Educação) e da SEE de São Paulo (Secretaria de Estado), em que consideram, que a democracia deve ser transformada em prática escolar. O interessante é que a gestão democrática será uma prática pretendida pelas instituições a partir do paradigma neoliberal e que, com suas línguas e valores, eles tentarão transmitir dentro das escolas através do PEI (Programa Integral de Ensino), a essência da economia de mercado livre. É por isso que é importante dizer novamente que essa será uma tentativa de permear a cultura neoliberal e que, como veremos, a cultura escolar da escola se resignificará e modificará seus objetivos.

Adrião e Garcia (2016), em “As Reformas Educacionais no Estado de São Paulo e a Escola de Tempo Integral: Relações entre poder público e setor privado na implantação de uma política educacional”, identificam claramente a genealogia do Programa de Ensino Integral. Um programa construído a partir de um modelo de gestão da educação privada, conhecido como Charters School, um sistema que é apropriado no Brasil a partir da privatização da gestão escolar. Em aliança entre a SEE de São Paulo e o ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação), organização que fundou o PEI e aplicou seu modelo pela primeira vez no Ginásio de Pernambuco, busca criar uma escola em tempo integral, onde através da prática cotidiana, valores de mercado livre são instalados. A matriz ideológica é a TESE (Tecnologia Empresarial Educacional), e é caracterizada como um método que adapta a gestão do mundo dos negócios ao ambiente escolar. Essa tecnologia vem do TEO (Tecnologia Empresarial Obredecht), um manual de gestão de negócios que se tornou referência no Brasil, com base no sucesso da construtora. Assim, o TESE, dividido em três módulos: 1) Princípios e conceitos aplicados à Escola Pública de Ensino Médio, 2) Macroplanejamento e 3) Módulo

de Operacionalização, sustenta sete princípios claramente inspirados na TEO e sua maneira de funcionar, que são:

[...] confiança nas pessoas; satisfação do cliente; retorno aos acionistas; parceria entre os integrantes; autodesenvolvimento das pessoas; e reinvestimento dos resultados. Os conceitos fundamentais da TESE, apresentados logo após os princípios são cinco: descentralização; delegação planejada, cabendo ao gestor decidir e avaliar o que delegar e quando, com vistas a ampliar o compromisso da equipe; Ciclo PDCA (a ser discutido mais adiante), relativo ao processo de gestão e organização do trabalho; níveis de resultados; e responsabilidade social. (ADRIÃO, T.; GARCIA T., 2016, p.12)

Nesse sentido, o gerente vê a liderança que deve impor os "objetivos" da instituição. Dessa forma, e tendo um componente neoliberal claro, onde os recursos obtidos são obtidos através de alianças com empresas privadas como a Natura, vemos que esse exercício não é novo. A introdução da lógica de negócios é uma questão praticada há algum tempo, apontam os autores, e que sua maneira de operar era anterior à lógica da "Responsabilidade Social Corporativa". O objetivo, "moldar mentalidades", assim como os republicanos do século XIX, quando fundaram o Culto à Ciência.

É muito interessante que, de todo esse processo que envolve a escola, ou o princípio da autonomia, ele funcione de tal maneira que, conforme apropriado, forneça gestão de negócios, para construir uma escola democrática e republicana. Vemos certas práticas organizacionais impostas por esse modelo, como o registro de atividades e objetivos no adendo, como uma incorporação na gestão, mas que na coexistência, não modificam a cultura escolar e apenas aprofundam a democracia interna do Culto à Ciência. Nesse sentido, o art. 14 ° é muito claro, a comunidade e suas propriedades decidem quais são os elementos que devem governar a escola. Por isso, o Conselho da Escola, a Associação de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil são importantes, pois é através dos órgãos organizados que se manifesta a autonomia da instituição.

Artigo 14 - A autonomia da escola, em seus aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, entendidos como mecanismos de fortalecimento da gestão a serviço da comunidade, é assegurada mediante a: 1 - capacidade de, coletivamente, formular, implementar e avaliar sua proposta pedagógica e seu plano de gestão; II- constituição e funcionamento do Conselho de Escola, dos Conselhos de Série participativos, da Associação de Pais e Mestres, do Grêmio Estudantil, Líderes de Turma, Clube Juvenis, Jovens Acolhedores e da Comissão de Normas de Gestão e Convivência; III - participação da comunidade escolar, através de representatividade no Conselho de Escola, respeitada a legislação vigente [...]. (REGIMENTO ESCOLAR, 2017, p. 3)

Essa autonomia e modo de funcionamento da instituição, onde se decide coletivamente, representa a expressão dessa cultura escolar da qual até agora foi falada. Na mesma linha, existem dois órgãos deliberativos que executam essa prática. Por um lado, o Conselho Escolar, composto pelo Núcleo de Direção, uma instância de natureza "deliberativa e consultiva", em que as decisões são tomadas com base no cruzamento entre a proposta pedagógica e a norma prescrita. Por outro lado, o Conselho de Série, órgão colegiado responsável pelo processo de:

[...] acompanhamento e avaliação do ensino e da aprendizagem organizam se de forma a:
 I - possibilitar a inter-relação entre profissionais e alunos, entre séries e turmas;
 II - propiciar o debate permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem;
 III - favorecer a integração e o desenvolvimento do currículo;
 IV - orientar o processo de gestão do ensino e da aprendizagem. (REGIMENTO ESCOLAR, 2017, p. 9).

É então fundamental para a organização interna do estabelecimento o bom funcionamento de seus órgãos colegiados, neles vemos o desenvolvimento de uma prática democrática e autônoma que é a vanguarda da escola pública.

No “CAPÍTULO IV: DAS NORMAS DE GESTÃO E CONVIVÊNCIA”, vemos uma práxis que norteia os princípios da instituição onde solidariedade, ética, pluralismo cultural, novamente a autonomia, o respeito à diversidade e gestão democrática são colocados no centro da convivência interna. Assim, de acordo com o Regimento, em seu art. 27º, [...] O CONSELHO DE ESCOLA CONSTITUIRÁ UMA COMISSÃO DE NORMAS DE GESTÃO E CONVIVÊNCIA COM A FINALIDADE DE ORGANIZAR AS NORMAS DE CONVIVÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR, DEVENDO PRIORITARIAMENTE GARANTIR [...] (REGIMENTO ESCOLAR, 2017, p. 11) a representatividade nas normas estabelecidas de todos os órgãos colegiados da instituição. A revisão permanente dos regulamentos, garantindo que eles não ameacem a comunidade escolar e resguardar os direitos e deveres dos integrantes da escola, é uma característica fundamental da cultura escolar da instituição onde vemos a tentativa de assegurar uma convivência democrática.

Por Isso, é que a participação democrática na construção nas Normas de Gestão e Convivência, onde os diferentes órgãos colegiados do EECC, a saber: Grêmio Estudantil, Corpo Docente, Conselho de Escola e Líderes de Turma, ao revisar e propor mudanças nos padrões, não fazem mais que colocar em prática uma organização interna que, a partir das dotações acima mencionadas, defina a identidade cultural da instituição

Em efeito, existem certas normas dentro da convivência interna que, do local onde estamos localizados, ou na educação comparada, de nosso *Tertium Comparativo* (Garrido, 1996), chamam a atenção para o fato de expressar uma ideia que, dentro da escola brasileira, parece ser uma luta permanente para erradicar e que, no Chile, esse foi um dos eixos da educação no século XIX. Dentro desses comportamentos a serem erradicados - e, no caso de não serem obtidos, para sancioná-los -, existem os "atos de incivilidade". Isso é interessante porque torna visível a constante luta para introduzir a população brasileira nos valores e práticas da cultura ocidental. Afinal, a necessidade de ocidentalizar. Por outro lado, é interessante que a maneira pela qual esse tipo de comportamento é

promovido e impedido é proveniente do diálogo e da resolução do conflito entre a equipe de gerenciamento e os alunos. Isso é definido pelo regulamento:

Artigo 30 - A Unidade Escolar como forma de prevenção aos atos de incivilidade, indisciplina, transgressão e bullying, promove:

I - espaços de participação efetivos que visam mediar os conflitos, melhorar o convívio escolar, favorecer o desenvolvimento da autonomia e da cooperação e prevenir a violência;

II - alinhamento dos seguintes segmentos da escola: equipe gestora, professores, funcionários, pais e alunas.

III - assembleias de classe;

IV - mecanismos de fortalecimento do protagonismo juvenil. (REGIMENTO ESCOLAR, 2017, p.12).

Um aspecto central do projeto educacional da EECC é a formação do cidadão, que promove a cidadania crítica por meio da promoção organizacional dos estudantes e de sua participação constante na construção do estabelecimento educacional. É por isso que os direitos dos estudantes são garantidos através da:

I - organização, promoção e participação no grêmio estudantil e clube juvenil; II- participação da publicação e circulação de jornais ou boletins informativos escolares, desde que produzidos com responsabilidade e métodos jornalísticos, que reflitam a vida na escola ou expressem preocupações e pontos de vista dos alunos, observados os parâmetros definidos pela escola no tocante a horários, locais e formas de distribuição ou divulgação; [...] IV - ter líderes de turma eleito pelos pares. (Regimento Escolar 2017, pp. 15-16).

E finalmente, temos o Plano de Gestão. Tal como o de 2005, este traça o perfil de identidade cultural da Instituição [...] CONFERINDO-LHE IDENTIDADE PRÓPRIA, [...] [QUE] NORTEIA O GERENCIAMENTO DAS AÇÕES INTRA ESCOLARES E OPERACIONALIZA A PROPOSTA PEDAGÓGICA, COM DURAÇÃO QUADRIENAL E CONSTRUÍDO PELA COMUNIDADE ESCOLAR, DE ACORDO COM ORIENTAÇÕES DA DIRETORIA DE ENSINO E LEGISLAÇÃO VIGENTE.

(PLANO DE GESTÃO 2017, p.21). Entre suas funções está a de que, através do Núcleo Técnico-Pedagógico, composto por Diretor e Vice-Diretor, professores coordenadores gerais e de área, apoie os professores na aplicação curricular da proposta pedagógica. Além disso, na elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica, enfatizando a gestão democrática.

Temos em último termo o Adendo 2017. Este documento registra as atividades desenvolvidas durante o ano anterior, assim como as projeções para 2017, o currículo, e a criação da proposta educativa na escola. O documento começa descrevendo as organizações da instituição a partir da sua matriz curricular composta por um plano com malha comum e outra eletiva, composta por: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Matemática, Química, Física, História, Geografia, Filosofia, e Sociologia. A parte “diversificada” está constituída por: Disciplinas Eletivas, Prática Científica, Orientação de Estudos, Projeto de Vida na 1ª e 2ª séries, preparação acadêmica na 3ª série e mundo do trabalho na 3ª. Existem quatro cursos por nível, em média 35 alunos e o horário de funcionamento é das 7h30 às 16h30. Por outro lado, e na mesma lógica de descrever a organização interna da instituição, o Adendo registra a jornada dos funcionários e professores da escola; além do tempo de aula, cursos e disciplinas, considerando a quantidade importante de dados fornecidos, o número de professores é de quarenta e seis no estabelecimento.

Mas o que nos parece mais relevante no documento é como é vista a operacionalização da cultura escolar de acordo com o PEI, e a apropriação e ressignificação feitas por sua comunidade. Assim, uma das primeiras atividades que vemos no documento tem a ver com o perfil do aluno com quem a escola trabalha. Considerando um sistema extremamente segregado, que divide os alunos de acordo com sua renda, muitos dos que hoje frequentam a EECC tem um perfil socioeconômico médio, médio-baixo, mas estão inseridos na vida pública através da escola. Vemos que partes das habilidades que deveriam ter sido desenvolvidas não foram, então a necessidade de implementar planos de nivelamento escolar. O Plano de Nivelamento, durante o primeiro semestre de

2017, foi uma AÇÃO EMERGENCIAL PARA OS ALUNOS COM DEFASAGEM DE APRENDIZAGEM EM RELAÇÃO ÀS HABILIDADES PREVISTAS NO CURRÍCULO DA SÉRIE/ ANO ANTERIOR [...] (ADENDO, 2017, p. 26). Esta ação é baseada nos diagnósticos feitos no ano anterior e responde a deficiências básicas nas habilidades necessárias para o desenvolvimento de um aprendizado mínimo. Assim, o planejamento mostra melhorias por meio das intervenções realizadas pela instituição por meio desse plano corretivo. Na Língua Portuguesa, por exemplo, há uma melhoria, onde os alunos passam de 42,6% para 65,3% do total no nível apropriado. Em matemática, de 18,6% a 26,5%. Por outro lado, em nível avançado, houve melhora no mesmo período de 0,5% para 6,5% em língua portuguesa e em matemática uma queda de 1,6% para 1,2%. Assim, o desempenho escolar de 2017 apresenta 491 matriculados, 37 transferidos, 464 promovidos e 9 retidos.

O período intensivo de reforço começa junto com o ano letivo, em fevereiro, com o objetivo de desenvolver habilidades básicas que deveriam ter sido trabalhadas anteriormente, mas que devido às circunstâncias descritas acima não o foram. Especificamente, o que se busca é a extração de informações explícitas de um texto, inferindo seu tema principal e relacionando imagens, fotos e ilustrações, além de relacionar tabelas e gráficos com informações orçamentárias ou pouco compreendidas. Nesse sentido, as melhoras depois deste trabalho se deram na 1ª série, na 3ª série quase não houve variações. Em matemática as habilidades trabalhadas como “usar um plano cartesiano para a representação de pares; resolver problemas” apresentados em tabelas e gráficos, são observadas melhorias consideráveis.

O mais interessante no Adendo é a manifestação do PEI e a cultura escolar do EECC, por meio de certas ações que aparecem no documento. Nesse sentido, o primeiro é a Sala de Leitura: um “trabalho interdisciplinar, de acordo com o tema do projeto político pedagógico”. Seu objetivo é “desenvolver o ler e o comportamento” e, assim, redefinir a relação com a leitura com base no

desenvolvimento do treinamento do cidadão. Esse programa é importante em seu objetivo, porque em termos educacionais - e com base nos dados fornecidos por Carnoy -, o desempenho da compreensão de leitura de estudantes brasileiros é um dos mais desiguais na América Latina, onde os níveis de analfabetismo funcional dificultam a compreensão, leitura e interpretação de textos, bem como do mundo ao seu redor, gerando distâncias para o exercício da cidadania. Na mesma linha que o anterior, o programa Vale Sonhar é um projeto que busca evitar a gravidez na adolescência, onde o Brasil tem uma taxa de 68,4 por mil habitantes, em adolescentes entre 14 e 19 anos, segundo relatório da OMS do ano de 2017 (Bem Estar, 2018).

Por outro lado, no Regulamento Escolar de 2005 e 2017, na gestão e cultura democráticas, torna visível o trabalho do Grêmio Estudantil como uma organização-chave dentro da escola. O Grêmio, com atividade efervescente, é a manifestação da democracia como prática dentro da instituição e, como vimos anteriormente, é uma apropriação que, historicamente, tem uma boa adaptação às características da cultura escolar do Culto à Ciência.

A gama de atividades culturais é expressa no Plano de Atividades Pedagógicas Culturais e foi expressa em 2016 através do documento que analisamos. O Sarau Artístico e Literário para o [...] DESENVOLVIMIENTO DA LEITURA E DA CIDADANIA NA ESCOLA, [PROMOVENDO] MOMENTOS DE PRAZER E ALEGRIA BUSCANDO RESGATAR O HÁBITO DE LEITURA: LITERATURA, POESIA, CRÔNICA [...] (ADENDO, 2017, p. 56), pretende uma relação diferente com a leitura. O Café Filosófico, uma reflexão e um diálogo baseado em um expositor, onde se trabalha em torno de um tema discutido coletivamente, com base no que é proposto por quem lidera, busca uma profunda reflexão através dos círculos da cultura. E também temos a Mostra de Profissões, um evento que tenta expor aos alunos as possibilidades de estudar e trabalhar quando eles saem do ensino médio, o que é consistente com os objetivos fundamentais do Regimento Escolar.

Por outro lado, há um trabalho que consideramos fundamental, pois é responsável por manter viva a cultura escolar da instituição e extrair da memória, uma projeção do futuro com uma identidade cultural e raízes na comunidade de sentidos Culto à Ciência. Este é o Memorial da Escola, que, [...] VISA A RECUPERAÇÃO DO ACERVO E LIVROS DA HISTÓRIA DA ESCOLA, DE MATERIAS DE LABORATÓRIO, DE OBJETOS E MÓVEIS HISTÓRICOS, RESGATANDO A SUA HISTÓRIA ASSIM DOS ALUNOS E PROFESORES. FAZ PARTE DESSE PROJETO A CRIAÇÃO DO MUSEU LABORATÓRIO DE ESTUDOS ESCOLARES CULTO À CIÊNCIA. TAMBÉM, É IMPORTANTE DIZER, QUE CONTA COM A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS BOLSISTAS DO PIBIC-EM. (ADENDO, 2017, p. 59). Nesse sentido, as atividades de desenvolvimento e divulgação científica promovidas pela UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas, no âmbito da História da Educação, em uma escola representativa de uma democracia de aprendizado e cidadania, diferente da maioria das escolas de São Paulo. Mas fora disso, este projeto é muito interessante porque, pelo que se pode observar, foi capaz de ressignificar a vínculo da comunidade com a sua história, dando às práticas da escola tempo e espaço e construindo uma autopercepção da comunidade, como portadora de uma tradição. Da mesma forma, o Culto à Ciência é projetado como a representação de uma tradição e um projeto da sociedade.

Dessa maneira, o Adendo consegue registrar um olhar do passado com projeção no presente. Isso se expressa em como eles enfrentam os problemas atuais, como a crise ambiental, onde é procurado [...]FOMENTAR UM MODELO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL QUE NÃO SE RESUMA A EVENTOS OU AÇÕES ISOLADAS [...] MAS INTEGRE À CULTURA ESCOLAR NO COTIDIANO DA ESCOLA, TRANSBORDANDO PARA A COMUNIDADE ESCOLAR EXPANDIDA. (ADENDO, 2017, p. 60).

Por outro lado, o relacionamento da escola com a cidade - como vimos a partir de suas origens - permanece vivo e muito ativo. Campinas oferece uma série de atividades que buscam promover o desenvolvimento acadêmico dos alunos, onde a Prefeitura e a Unicamp, entre outras instituições, oferecem uma gama de possibilidades para os alunos. Vemos nela uma intenção de promover o conhecimento escolar em uma sociedade escolar em que a cultura escolar permeia as comunidades do entorno. Assim, dentro dessas atividades está a Bienal do Livro, de arte, Planetário Municipal de Campinas; acampamentos de verão na Unicamp e vinculação com a graduação para conhecer o ambiente da universidade. Uma das atividades foi à participação dos alunos nas atividades do museu da resistência em São Paulo com a 3ª série.

O Adendo, conseqüentemente, é representativo de uma aspiração que alcança uma vida democrática dinâmica internamente e da cultura escolar da escola. Mas não é visto em todas as escolas. De fato, o fenômeno que ocorre é completamente inverso. Segundo as projeções do portal da Secretaria do Estado de São Paulo, a partir de 2019, 52 escolas passariam a fazer parte da rede de estabelecimentos com ensino integral. Estes ingressariam nas 633 escolas estaduais que já o oferecem, atingindo 188 mil alunos, 417 escolas que educam através do Programa Integral de Ensino e 216 outras escolas na modalidade Escola de Tempo Integral (ETI), que educam 48 mil estudantes. Esses dados vistos em perspectiva geral e cruzando com a totalidade de escolas e estudantes com os quais trabalham a Rede de Ensino Paulista, vemos que seu alcance é insignificante. Em nível estadual, a rede conta com 5400 estabelecimentos educacionais que acolhem 3,7 milhões de estudantes. Daí o descontentamento em relação ao programa. De fato, um estudo da APEOESP indica que, em 2018, 80% dos pais, professores e alunos acreditam que o governo do estado deveria priorizar escolas abrangentes nas áreas mais pobres e, assim, garantir acesso a todos, e não a uma minoria, a esse modelo de educação. Eles consideram isso exclusivo e antidemocrático. Por outro lado, os entrevistados afirmam que para a implementação da educação em tempo integral não houve diálogo com a

comunidade. De fato, em um relatório da Folha de São Paulo, é relatado que 77 escolas rejeitaram a implementação do programa porque isso foi feito a partir da imposição e não do diálogo com a comunidade, na qual muitos alunos devem trabalhar para sobreviver e, portanto, o modelo oferecido não estava relacionado à comunidade do estabelecimento¹⁹. Dessa forma, fica manifestado o que a OCDE no relatório citado acima indica em relação ao fracasso das reformas no momento de sua implementação, que, abordado da perspectiva adotada, desencadeia a ignorância das culturas escolares pelo poder político. Assim, nove em cada dez entrevistados acreditam que a implementação do programa deve ser discutida e dialogada democraticamente com toda a comunidade após o impacto causado por essa mudança. Outro fato que expõe essa pesquisa é que poucos pais, alunos e professores participaram do Conselho da Escola que decidiu a modificação. Consequentemente, esse projeto promovido pelo ex-governador do Estado de São Paulo, Geraldo Alckmin, e catalogado pela Presidente da APEOESP, Maria Izabel de Azevedo Noronha, como “ilhas de excelência”, é apenas uma tentativa de representar avanços políticos dentro da Educação Pública Estadual para fins eleitorais. Algo já visto em outros momentos.

Por outro lado, é interessante que quando consultado, no mesmo relatório em que o estudo é comentado pelo acadêmico João Cardoso Palma Filho, isso indica que a lógica das escolas integrais de Alckmin “vão na contramão das melhores experiências educacionais ao priorizar escolhas tradicionais [como a EE Culto à Ciência] em detrimento de estabelecimentos periféricos, que historicamente acumulam defasagem.”²⁰ Em contrapartida, a referência à pós-ditadura do Chile, que investiu primeiro nas 900 piores escolas do país. Isso aponta que a experiência chilena não é entendida a partir do *lugar* em que se constitui a referida política educacional. Daí a importância de se conhecer os antecedentes sócio históricos de cada comunidade, uma vez que a o JEC produzirá grandes conflitos, pois seu foco na massa não abordará os problemas estruturais do sistema

¹⁹ Extraído de: Folha de SP: em sp esbarra em recusa de escolas.shtml

²⁰ Extraído de: <http://www.apees.org.br/noticias/noticias-2018/escolas-de-tempo-integral-de-alckmin-sao-reprovadas-pela-populacao/>

educacional chileno. Portanto, se no Chile o foco esteve na massividade e em São Paulo na seletividade, isso não significa que alguma destas experiências passe pelo caminho correto, pois não abordaram o problema em sua dimensão total.

2.2.2. A Jornada Escolar Completa no Liceo Armando Robles Rivera

Nos anos 90 no Chile, deu-se início a um ciclo de reformas que tinham como intenção suprir uma série de falências diagnosticadas, vistas como travas para a melhora educativa²¹. Isto é afirmado por um dos primeiros documentos emitidos após o anúncio da implementação da Jornada Escolar Completa, "La Reforma en marcha: un cambio sin precedente en la vida de los estudiantes" (1998), que define como seu objetivo principal, universalizar a Jornada Escolar Completa em todas as escolas financiadas pelo Estado do Chile²². A intenção é "quebrar a

²¹ As reformas educativas se dão no contexto de um sistema de educação configurado na ditadura militar de Augusto Pinochet (1973-1990). Apoiado nas propostas neoliberais dos "Chicago Boys", grupo de economistas que estudaram com Milton Friedman, articulador principal e defensor ferrenho do livre mercado depois dos anos de 1960, que propunha a necessidade de reduzir o tamanho do estado ao mínimo; a privatização das empresas públicas do Estado, que o mercado se regulamente sozinho, e a substituição dos direitos sociais pelo princípio da subsidiariedade. O sistema escolar, portanto, muda o financiamento e a gestão, descentralizando sua administração, e introduz instrumentos de financiamento que se baseiam no subsídio à demanda (sistema *voucher*). Criando um mercado educacional que busca desvincular os professores do funcionalismo público, debilitando sua organização sindical. Deu-se força à criação de escolas privadas com recursos do Estado. Nesse sentido, a partir de 1974, quando começam a ser aplicadas aquelas políticas há a eliminação das escolas normais, transferindo a formação de professores para as universidades. Inicia-se a "municipalização": em um processo em que as escolas do Estado passam a ser administradas pelos municípios, desvinculando o Estado daquela função e, em 1981, a permissão à criação de universidades privadas vem ao encontro da consolidação desta proposta neoliberal. Assim, em 10 de março de 1990, um dia antes do fim da ditadura, é publicado no Diário Oficial a "Lei Orgânica Constitucional da Educação", uma normativa que efetiva o sistema de educação de mercado no Chile. Para mais, ver: Cox, C. *Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX*, Políticas Educacionales En El Cambio De Siglo: La Reforma Del Sistema Escolar En Chile, Santiago, PP.19-13, 2003.

²² Os estabelecimentos de ensino no Chile são divididos em três: municipais, indivíduos subsidiados e indivíduos. Os primeiros são administrados pelos municípios, que recebem recursos do Estado através do subsídio de matrícula, e são responsáveis por sua operação. Escolas particulares subsidiadas são estabelecimentos privados que recebem contribuição fixa do estado por meio de ensino e são regulados pelo Estado através de assistência mensal. Eles podem cobrar uma taxa mensal aos pais responsáveis e selecionar de acordo com o projeto educacional da escola. Até 2016, as escolas particulares subsidiadas podiam lucrar e extrair os lucros gerados por meio de cobrança e subsídio estatal, além de selecionar seus alunos, que era regulamentado pela Lei de Inclusão Escolar (nº 20.845) que esses vícios do sistema. E, finalmente, existem escolas particulares, que não são regidas pela Lei de Inclusão Escolar e que podem selecionar e cobrar pelas mensalidades o valor que considerarem apropriado.

principal barreira do sistema [que é] a falta de tempo para oferecer educação de qualidade para todos." (MINEDUC, 1998, p.1). Assim, o tempo escolar passaria de seis a oito horas, eliminando os dobros e triplos turnos da maioria das escolas e liceus do país. Os benefícios desta política educacional, se mostrou no maior número de horas na escola, significando que, além do aprofundamento da aprendizagem em sala de aula, haveria uma série de atividades extra programáticas para o desenvolvimento integral dos alunos, mesmo que o conceito "integral" não seja mencionado na fonte. Isso não deixa de ser relevante, porque é um silêncio importante que demarca um caminho na Reforma que revisaremos mais adiante. Assim, as principais vantagens da Jornada Escolar Completa (adiante, JEC) seriam:

"La ampliación del tiempo no sólo de clases sino también de recreos y actividades extraprogramáticas, implica, un cambio profundo en la vida escolar tanto de los alumnos como de los profesores y las familias, con implicancias educativas y sociales de la mayor trascendencia. (MINEDUC, 1998, p.2).

Com o exposto, a carga horária seria de aproximadamente 200 horas por semana, distribuída em 40 semanas durante o ano. Além disso, os benefícios visualizados por quem elaborou, planejou e implementou essa política educacional estavam em uma mudança na cultura escolar de cada estabelecimento:

Al organizarse el trabajo escolar en una jornada completa y eliminarse los turnos, habrá sólo un grupo de estudiantes por establecimiento, lo que define relaciones de identificación con el liceo o escuela muy superiores a las actuales, y la posibilidad de uso del mismo en horas extraordinarias" (MINEDUC, 1998, p.2)

Este otimismo prévio à instalação da Reforma sugere, em nossa compreensão, um *lugar* (De Certeau, 1982) de criação fora de sua implementação. Garante, sem maior conhecimento das culturas escolares, que o tempo escolar será mais bem gasto nos trabalhos de casa, por meio de "ações reguladas de apoio escolar, como estudo controlado, conclusão de tarefas e exercícios, trabalho laboratorial e

oficinas, etc., enriquecendo assim a qualidade do trabalho escolar.” (MINEDUC, 1998, p.2). A ideia de que o tempo escolar é a chave para melhorar o desenvolvimento dos processos educacionais não é a única razão para a existência do JEC. Vê-se na Reforma, uma oportunidade de reduzir os riscos aos quais se expõem os alunos quando estão fora da escola, como o uso de drogas. Também como apoio às mães que trabalham.

Portanto, entendemos o significado da JEC de maneira diferente da concepção de origem do PEI, em São Paulo. Isso ocorre, porque a JEC se concentra em locais “acessíveis a grandes concentrações de jovens, especialmente com recursos limitados” (MINEDUC, 1998, p.6), tendo como política a focalização de recursos nos grupos sociais de regiões mais pobres. O Programa de Ensino Integral, PEI, por sua vez, é realizado sob a lógica de poucas escolas em locais centrais e de fácil acesso, e longe das periferias. Essas características delineiam um perfil de aluno e o significado do projeto, omitindo a realidade socioeconômica dos usuários da PEI, no Estado de São Paulo.

Em relação aos tempos de implementação da JEC, propõe-se que isso seja gradual e, como é afirmado anteriormente, com foco nos locais de maior necessidade socioeducativa, [...] EN LA MEDIDA QUE ÉSTOS VAYAN ADQUIRIENDO LA INFRAESTRUCTURA ADECUADA, LA ORGANIZACIÓN DOCENTE NECESARIA, Y UN PROYECTO EDUCATIVO CONSISTENTE, QUE ASEGURE LA PLENA TRANSFORMACIÓN PLANTEADA. (MINEDUC, 1998, p.6).

E ao se colocar a questão: quais são os fundamentos epistêmicos dessa política? De que *lugar* eles vêm? Em verdade, a resposta mais consistente à qual se pode chegar, a partir da leitura do documento oficial, foi que a chave para o sucesso dos alunos é o tempo que permanecem na escola. Não se aprofunda em como será usado, qual estudante se pretende formar e a visão da Reforma sobre o tema. Apenas se coloca: [...] EL TIEMPO ESCOLAR ES EL FACTOR MÁS

IMPORTANTE EN LOS LOGROS DEL PROCESO EDUCATIVO [...] (MINEDUC, 1998, p.7). O que se manifesta fortemente é o que se busca desenvolver nos estudantes e para quê: competências para a sociedade globalizada, isto é,

Dotar [...] de destrezas que habiliten [a los estudiantes] para el mundo del futuro, [con] un tipo de formación de la cual depende que Chile logre el desarrollo en un contexto global en que las capacidades para utilizar el conocimiento constituyen la base del crecimiento económico, la integración social y la participación social. (MINEDUC, 1998, p.7).

Se visualiza, no exposto anterior, processos educacionais economicistas, centrados em uma lógica do desenvolvimento de competências, expondo de onde vem a inspiração. Entende-se que os processos educacionais devem ser vistos como variáveis de produção, e o tempo escolar é essencial para o desenvolvimento de capital humano adequado para maior crescimento econômico. Nessa linha, o único argumento de apoio a essa afirmação é o de que [...] LA EXPERIENCIA INTERNACIONAL INDICA QUE EXISTEN CLAROS Y PODEROSOS VÍNCULOS ENTRE LA CALIDAD Y LA EXTENSIÓN DEL PROCESO EDUCACIONAL Y EL TIPO DE DESARROLLO QUE SIGUEN LAS NACIONES. (MINEDUC, 1998, p. 8). Na mesma linha, a proposta de financiamento da Reforma se baseia nos processos produtivos com uma educação de mercado, que contribui para o mercado. Portanto, o Ministério da Educação, ao apresentar essa reforma, argumenta que:

[...] este es el momento del desarrollo y de la inversión en capital humano y de las oportunidades para nuestros hijos, [y en consecuencia] para financiar esta política de gran envergadura, que significa dar un salto cualitativo en la educación, es que el gobierno ha planteado no rebajar en el IVA²³ [Impuesto de Valor Agregado] a partir del 1 de enero de 1998, como estaba previsto, e incentivar, a través de distintos medios, el aporte privado al

²³ É um o Imposto de 19% sobre um bem ou serviço. Ou seja, o vendedor incorpora o IVA a transação comercial, portanto, o valor do bem ou serviço sobe por causa desse imposto.

financiamiento de la educación. (MINEDUC, 1996, p. 8).

Por outro lado, o diagnóstico é que as deficiências do sistema educacional chileno se materializam em uma infraestrutura precária e na organização do ensino. Dessa forma, a Reforma teve um período de seis anos para ser implementada (1995-2001), o que consistiu em prolongar a jornada escolar diária; implementar um programa especial de investimentos em infraestrutura escolar; impulsionar a formação e capacitação dos professores; e incentivar a excelência do sistema subsidiado. Nesse contexto, foi criado um programa que fortaleceu 40 escolas de ensino médio de qualidade “acolhendo os alunos mais destacados do sistema básico subsidiado [para] recuperar a honrosa tradição de escolas de ensino médio de alta qualidade, que eram um orgulho da educação chilena”. (MINEDUC, 1998, p.11).

Outra das fontes à qual se teve acesso foi o Formulário de Inscrição do Projeto Pedagógico Jornada Escolar Completa de 2007. Este é um documento que reformula a proposta inicial de 2004, que iniciou a JEC no ano seguinte. Portanto, registra dois anos a partir da implementação da política educacional no Liceo e evidencia uma profunda ruptura com a sua implementação. Com uma jornada de 8 horas por dia, o documento registra um total de 828 alunos em 2006, distribuídos da seguinte forma:

Nível	Nº de Cursos	Nº de estudantes
7º	02	74
8º	--	--
1º	03	114
2º	03	121
3º	07	248
4º	07	271

O texto nasce da necessidade de alterar a operação da JEC no LARR. As modificações se justificam pedagogicamente no projeto educativo do Liceo, em sua cultura escolar, e em uma forte reivindicação dos estudantes que se materializará na mobilização nacional de estudantes do ano de 2006, sobre a qual se falará mais adiante. É a partir daí que o Conselho Escolar, um órgão que envolve todos os níveis do estabelecimento (Professores, Equipe de Gestão, Estudantes, Centro de Pais), entrará num consenso de que “os propósitos e prioridades do Projeto Educacional Institucional e / ou os resultados da Jornada Nacional de Avaliação”, fossem os critérios para priorizar os objetivos em ordem de relevância. Os três primeiros referem-se à necessidade de melhorar o aprendizado escolar, tendo como objetivo: que os estudantes entrem na universidade. O quarto descreve a necessidade de melhorar a didática. E os dois últimos, muito brevemente e sem muita descrição, manifestam as necessidades detectadas na comunidade.²⁴ O interessante sobre tudo isso é que a JEC força uma profunda mudança no Liceo. O fato de não ter dois turnos, um pela manhã e outro à tarde, diminui o número de alunos quase pela metade. O conflito que causou a JEC levou o Liceo a modificar seu Projeto Educacional, uma vez que isso não correspondia à cultura escolar do Liceo. A mobilização estudantil de 2006 expressou as graves desigualdades de acesso à educação de qualidade que o país vivenciava, expondo a crise do modelo educacional chileno

En el año 2004, el establecimiento Liceo “Armando Robles Rivera”, contaba con 36 cursos y un total de 1450 alumnos. La necesidad de reducir el número de alumnos para poder ingresar a la JEC y las prioridades definidas por la Comunidad Escolar representada por todos los estamentos en el sentido de optimizar los aprendizajes y mejorar las competencias, para ingresar a las distintas formas de Educación

²⁴ Assim está escrito na fonte: “(1) os resultados de aprendizagem e treinamento dos alunos [...]; (2) as aprendizagens, habilidades ou atitudes consideradas necessárias para o desenvolvimento dos alunos; (3) os aspectos pedagógicos que precisam ser aprimorados; (4) as experiências de desenvolvimento profissional de professores que requerem maior desenvolvimento; (5) as necessidades dos estudantes, suas famílias e comunidade; (6) outro histórico da situação do estabelecimento educacional que é considerado relevante.” (LARR, 2007, p.5).

Superior nos han llevado a definir después de un diagnóstico realizado a principios de octubre del año 2006, con un año de ejercicio de la Jornada Escolar Completa, a reformular este Proyecto Pedagógico, ya que nuestro objetivo como establecimiento educacional es: la continuación de estudios superiores, por tanto, los resultados del SIMCE en su nivel básico y medio están dando derroteros a seguir para mejorar la calidad educativa y por último la PSU nos daría una proyección a la continuación de estudios superiores. (LARR, 2007, p.5).

A resposta à mobilização de estudantes, que no Liceo se estendeu de maio a setembro, não foi muito diferente do que era antes. Assim, os aspectos considerados relevantes para a melhoria da aprendizagem foram quatro e estão expostos nas fontes em ordem de prioridades. A primeira preocupação era melhorar os resultados da aprendizagem, fortalecendo os setores de espanhol e matemática, pois entende-se que:

[...] que estos sectores desarrollan las competencias básicas que requiere todo estudiante para ingresar a una modalidad de educación superior, para lo cual se han desarrollado distintas estrategias, tales como el aumento en una hora en Lenguaje, Matemática, Idioma extranjero Inglés esto último porque la lengua inglesa es de uso universal en el campo del conocimiento. Por otra parte se han modificado las prácticas pedagógicas de tal forma que el aprendizaje centrado en el alumno permite la búsqueda de la información, y una mayor ejercitación y una auto evaluación. (LARR, 2007, p.6).

Em segundo lugar, apresentou-se como importante para a formação dos estudantes, o esporte com a intenção de [...] DERROTAR LA OBESIDAD Y APROVECHAR DE UNA MEJOR FORMA EL TIEMPO LIBRE, APARTÁNDOSE VICIOS COMO LA DROGADICCIÓN. (LARR, 2007, p.6). E daí o desenvolvimento de valores como respeito, tolerância, “o compromisso de estudar, profissionalismo, para alcançar o sucesso no século XXI. E, não menos que em último lugar, há o desenvolvimento de algumas habilidades de arte e cultura para aumentar a criatividade. É interessante notar que os objetivos em si não buscam ou

aprimoram o desenvolvimento dos alunos em perspectiva integral, ou seja, não há um grande objetivo para buscá-lo. O principal e o mais importante é melhorar o aprendizado de espanhol e de matemática, dois assuntos que são medidos em testes padronizados nacionais e internacionais. Na ausência de uma perspectiva integral de formação na educação, os demais objetivos são, antes, complementos secundários dos primeiros, rebaixados para um nível inferior.

Dessa forma, para a pergunta “que resultados ou mudanças observáveis são esperadas na aprendizagem e no treinamento dos [estudantes]?”, a resposta será: melhorando os 550 pontos na PSU do idioma espanhol de 550 pontos para 555 pontos e Matemática de 505 para 510 pontos, bem como no teste SIMCE, aumentar 1% nas pontuações em espanhol e em linguagem matemática, que são 295 e 277, respectivamente. Também impressiona a maneira proposta para aprimorar outros objetivos, como esportes, valores e criatividade. O Projeto Educacional do estabelecimento prevê, através do aumento da participação em campeonatos esportivos, nas disciplinas de compromissos pessoais dos alunos, em relação a seus processos educacionais, e no aumento da participação em exposições artísticas, a melhoria dos processos de aprendizagem. Vemos, uma educação bancária que responde parcialmente aos objetivos que o Liceo sempre teve em termos de ser um treinador de elite. Mas há também as apropriações feitas pelo Liceo do modelo educacional estabelecido a partir dos anos 80 no Chile, com uma profunda orientação para o mercado, a desregulamentação e a terceirização do Estado para o mundo privado e seu papel na educação. Observa-se pouca, ou nenhuma, intenção a uma proposta que busque melhorar a aprendizagem. O documento representa a necessidade de responder a uma burocracia a partir de uma linguagem ditada pelo ciclo das políticas educacionais de livre mercado. O documento declara:

-Participar en Campeonatos internos y externos en los diferentes deportes (fútbol, básquetbol, remo, tenis de mesa, natación, etc) además de mejorar la capacidad física en cinco puntos al final del año escolar medido por el Test de Naveta.

- A través de reuniones de curso se adquiera el compromiso de los alumnos en aumentar en 70% su rendimiento escolar; subir asistencia a un 85%, disminuir en un 50% sus anotaciones negativas y aumentar las anotaciones positivas.
- Participación del alumnado en exposiciones artísticas culturales en un 50% tanto internamente como en participación extraescolar. (LARR, 2007, p.8).

Como as atividades são propostas com o aumento do tempo de ensino de língua espanhola, matemática, inglês / francês e língua estrangeira e educação física? Para cada nível, existem objetivos diferentes, mas não atividades, como a pergunta indica. Com mais duas horas pedagógicas para as três disciplinas, e uma para Educação Física, espera-se no dia: “nivelar o conhecimento nesse setor para que todos os alunos tenham uma plataforma comum para o sucesso da disciplina”. Idioma espanhol e matemático, acrescentando ao caso inglês / francês uma ênfase no inglês, pois é um idioma universal. Em Educação Física, pretende-se, [...] DESARROLLAR Y EVALUAR ACTIVIDADES FÍSICAS QUE LES PERMITAN CONOCER SU CUERPO A TRAVÉS DE LA EJERCITACIÓN [...] (LARR, 2007, p.8). Mas, talvez, o mais interessante esteja nos silêncios da proposta, como em "Outras atividades", quando se pergunta como se pretende desenvolvê-las, o espaço fica em branco. Ou seja, em:

B) otras actividades: Indicar el nombre de la actividad y describirla brevemente. Por ejemplo, talleres de libre elección, grupo diferencial, estudio dirigido integración disciplinaria, Taller de tareas de Arte, de Música, de Deporte u otras no adscritas a un Subsector del Curriculum. (LARR, 2007, p.9).

Outrossim, a progressão dos sujeitos estará articulada à mesma lógica observada anteriormente. A língua espanhola será posicionada dentre as prioridades acadêmicas a serem trabalhadas. No caso da Matemática, ela passa a ser desenvolvida no contexto da vida cotidiana na 8ª Básico e na 1ª Série, ao fortalecimento do pensamento matemático na 2ª Série, pois nos últimos dois cursos do ensino médio, há esforços para reforçar o conhecimento para melhorar

os resultados da matemática. Com a língua castelhana não é muito diferente: trabalha-se com leitura abrangente e desenvolvimento de habilidades por meio do debate, para se concentrar na melhoria dos resultados nos últimos dois anos do ensino médio.

Impressiona a maneira como são abordadas as demais disciplinas, como Artes Musicais e Visuais - com mais uma hora na JEC -, o tratamento às mesmas apresentado no documento, exibe como o processo educacional no Liceo é entendido. Assim, no papel, se denota pouca importância para o desenvolvimento de um aluno integral, mas, além disso, o ensino médio carrega ainda muita atividade artística musical, uma Cultura Escolar que persiste:

[2° Medio:] Desarrollar actividades artísticas tendientes a la expresión visual y musical del educando. [3° Medio] Permitir la expresión artística para canalizar potencialidad de los educando. [4° Medio] Desarrollar habilidades en los educando que le permitan un buen confor en sus ratos libres. (LARR, 2007, pp. 8-14)

Outro aspecto interessante é que, no 3º e 4º Médio, duas horas são adicionadas na JEC com a intenção de:

Ejercitar el pronunciamiento de la lengua inglesa que le permita al educando en un futuro próximo enfrentar los desafíos de la educación superior en un mundo globalizado en cuyo seno dicha lengua es predominante. (LARR, 2007, pp.13-14)

Assim, o aumento do tempo escolar devido à implementação da JEC se baseia na preparação para ingressar na Universidade. E isso se traduz no modelo educacional chileno, no qual todos os processos pedagógicos se concentram na preparação de testes padronizados. Com isso, os silêncios, quanto à realização de “outras atividades”, sugerem que o local, de onde são forjados os processos educacionais no ensino médio, se encontra imbuído por um pensamento distante da cultura escolar do Liceo. Nenhuma das horas incorporadas à JEC, no ano

supracitado, contemplou atividades diferentes daquelas propostas pelo currículo curricular.

Por outro lado, as atividades propostas aos professores enfocam: a) os Conselhos de Professores, que analisam “o aspecto administrativo” para o bom funcionamento do estabelecimento, em relação (SIC) ao trabalho dos alunos; b) Trabalhar por departamentos de áreas disciplinares, a fim de combinar critérios, analisar e aplicar os planos e programas por meio de atividades mensais. Há também o c) Grupo de Trabalho Profissional, que se concentra na busca de melhorias pedagógicas para os professores. Além disso, d) a Equipe de Gestão, vista como o motor do Liceo, responsável pelo desenvolvimento do Projeto Educacional com base na Reforma. E, finalmente, como ação está, e) a Reunião de Procuração, que informa o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos, tendo o seu compromisso com os processos educacionais de seus alunos.

É interessante observar que no item de infraestrutura, não há antecedentes a acrescentar, destacando-se, eles atendem a todas as necessidades cobertas. O mesmo se refere ao equipamento, onde cabe a pergunta sobre a necessidade de “móveis, implementos, recursos materiais ou outros.

Um item-chave, considerando a cultura escolar do Liceo, é a participação. Nesse item, o documento procura explicar sobre a preparação da proposta para compor a JEC, como participaram professores, alunos, pais e responsáveis e o Conselho Escolar, e como se envolveram nos resultados. No caso dos professores, a JEC foi analisada nos meses de outubro e novembro de 2006, após um ano de sua implementação, e levando em consideração o surgimento do “Revolución de los Pingüinos”. Um grande surto social, protagonizado pelos estudantes do ensino médio, como primeira interpelação, em nível nacional, ao modelo educacional chileno com questionamentos, sobretudo, ao modelo de mercado na educação. E uma das principais demandas centrou-se na implementação da JEC, para que cumprisse a promessa inicial de formar os estudantes em todas as dimensões, e

não apenas para responderem a testes padronizados e, para tal, submeterem-se a jornadas de aulas extensas, principalmente na língua castelhana e matemática. Assim, com uma participação consultiva através do preenchimento de pesquisas, [...] LOS RESULTADOS SON PRESENTADOS EN PLENARIO LLEGANDO A CONSENSO DE REFORMULACIÓN [...] (LARR, 2007, p.22). No caso, dois pais e responsáveis, também foram consultados, para depois se analisar a JEC nos Centros de Pais de cada turma, e a partir daí, se discutiu em uma Assembléia Geral com todos os pais e responsáveis, onde foi acordado reformular a JEC ou, como aparece no documento, reestruturá-la. Finalmente, o Conselho Escolar, um órgão deliberativo em que todos os níveis estão representados, começa a ter sua relevância após a mobilização dos estudantes em 2006, quando acordo em 45 horas de aulas por semana no Ensino Médio e 40 horas no Ensino Básico, para se obter 38 semanas anuais.

Por fim, o documento apresenta os critérios, com os quais se avaliará o progresso da JEC nas escolas, após os acordos em relação à reestruturação da JEC. Os principais indicadores são aqueles que verificam, a partir dos resultados, a progressão acadêmica dos alunos. Assim, vemos que o primeiro objetivo, que é melhorar as pontuações da PSU e aumentar as pontuações médias do SIMCE, será medido a partir do trabalho com guias de estudo, desenvolvimento de testes da PSU conversíveis em notas e guias que POTENCIEN EL DESARROLLO DE HABILIDADES Y DESTREZAS, TALES COMO EL ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN, DEDUCCIÓN, ETC. (LARR, 2007, p. 23), que, medido mensalmente, será responsável pelos Departamentos de Língua Espanhola, Matemática, Ciências Sociais, Ciências Naturais e pela Unidade Técnica Pedagógica.

Algumas observações dessa prática se mostraram interessantes. A primeira está em que, ao se identificar uma cultura escolar baseada em práticas “acadêmicas” que mais se articulam às elites locais, com o objetivo na preparação para o ensino superior, independentemente do tempo, ele não varia e, portanto, se almeja que

os estudantes do Liceo cheguem à Universidade. Assim, as apropriações, após as políticas educacionais da ditadura nos anos 80 e a continuação das mesmas na democracia, constituem um marco da comercialização dos processos pedagógicos, bem como o abandono da escola pública chilena, a partir, sobretudo, do estabelecimento do estado subsidiário e do neoliberalismo. Isso se traduz no fato de os resultados dos testes padronizados (SIMCE e PSU) serem vistos em uma medida de “qualidade”, bem como, em marketing educacional, em um contexto em que a competição entre escolas por matrículas é o centro do modelo. Consequentemente, a busca em demonstrar melhorias quantitativas, por meio de indicadores que decodificam em uma linguagem específica da educação de mercado, com resultados mensuráveis em números, não modifica as práticas pedagógicas ou os objetivos do Liceo.

Segundo, vemos que um forte componente democrático também está presente nessa cultura escolar. A prerrogativa em participar dos processos internos da escola, como resultado das demandas da mobilização estudantil de 2006, ao reincorporarem uma prática que, a partir dos anos vinte do século passado, vinha se desenvolvendo nas escolas secundárias do país, que com a chegada progressiva das camadas médias da sociedade - além da pressão de quem não podia acessá-la - havia causado uma forte efervescência política e cultural nos liceus. Para isso, devemos acrescentar um fator fundamental da época: o uso das tecnologias da informação, principalmente as redes sociais, na organização dos alunos. Portanto, a reformulação da JEC proposta em etapas nos meses de outubro e novembro daquele ano e com a normalização dos processos acadêmicos nas instituições secundárias do país, incluindo o LARR, reconfigura um aspecto de sua identidade cultural e sua memória de que as políticas educacionais de mercado não puderam eliminar, isto é, sua cultura política e democrática. A consulta e deliberação coletiva, com a participação dos alunos, constitui-se em aspecto fundamental da cultura escolar do Liceo.

A avaliação das demais atividades desenvolvidas: esporte, o comprometimento dos alunos com seus processos de aprendizagem (o que entendemos como treinamento em desenvolvimento pessoal) e o desenvolvimento de habilidades artísticas, além de acadêmicos, são medidos com indicadores quantificáveis por meio da participação em campeonatos esportivos, mostras e exposições artísticas culturais, e no que se refere à formação do caráter pessoal do aluno, através da diminuição de anotações negativas e aumento das positivas. Ou seja, não há concepção de uma educação abrangente para aumentar o tempo escolar. É antes, a extensão de uma prática escolar em que o acadêmico mais tradicional da educação ocupa tempo maior dos alunos, o que os cansa e os desgasta em uma rotina com muitas horas de aula.²⁵

Outro documento, o Regulamento de Convivência de 2017, apresenta o objetivo de “instalar regras e procedimentos que facilitem a convivência dos diferentes níveis e permitam o desenvolvimento harmonioso de atividades escolares e extracurriculares”. Além disso, está nele: “promover a descoberta e formação de atitudes de liderança que transcendem positivamente a comunidade” (LARR, 2017, p.1). A intenção de regular a convivência a partir de uma matriz de valores que promove o diálogo e que apresenta a pretensão ao desenvolvimento da liderança, responde a um processo da própria escola.

Assim, os fundamentos, sobre os quais este documento é construído, partem do entendimento de que a convivência é um dos pilares básicos do processo educacional. Isso emana da necessidade de uma regulamentação que permita a resolução de conflitos com alto grau de legitimidade, assumindo que tal concepção da regulamentação permita uma apropriação e internalização mais fácil. Dessa forma, a participação de todas as propriedades em sua construção foi fundamental para esse fim e é uma das primeiras manifestações do Regulamento de

²⁵ Em uma entrevista com um dos líderes estudantis da mobilização de 2006, essa ideia do uso do tempo escolar no JEC é fortemente criticada. Veja em: https://web.archive.org/web/20080311202808/http://www.tercera.cl/medio/articulo/0,0,3255_5666_162961422,00.html

Convivência, que se baseia na “eliminação de qualquer tipo de arbitrariedade”. Também é interessante notar a visão do aluno. Uma visão mais abrangente do que poderíamos ver no documento de 2007, e que o complica ao entendê-lo como pessoa, e não como um meio para atingir um fim (ou seja, o subsídio de matrícula recebido pelos estabelecimentos de ensino financiados pelo Estado); um problema promovido pelo sistema *voucher*. Desta forma, o aluno é sujeito com direitos e deveres, que faz parte de uma comunidade "desprovida de preconceitos e privilégios".

Um aspecto que pudemos perceber no Manual de Convivência está no fato de o mesmo ter sido articulado com base em certos processos político-sociais, iniciados a partir das mobilizações estudantis de 2006 e, posteriormente, com a mobilização estudantil de 2011, o modelo de mercado educacional chileno. Sob o lema: “educação pública, gratuita e de qualidade”, o movimento estudantil de 2011, instala como demanda uma educação em que a lógica do mercado não fosse o paradigma fundamental do modelo educacional. Portanto, que não selecionasse seus alunos pela capacidade de pagar e não fizesse distinção entre aqueles que podem e não podem pagar uma educação de qualidade. Em termos políticos, isso aparece contemplado no programa eleitoral da segunda eleição de Michelle Bachelet, como apoio às demandas do movimento estudantil. E, ao vencer a eleição presidencial de 2013, chega ao governo com um programa com foco na educação e com uma agenda de reformas, nas quais ele tentou modificar a lógica do mercado do sistema educacional chileno.

A partir desse processo, após discussão intensa, é aprovada a “Lei da Inclusão” (Lei nº 20.845), incorporada ao manual, que visa eliminar qualquer tipo de discriminação arbitrária de escolas com financiamento público, seja para pagamento de mensalidades, para testes de seleção ou por motivos confessionais. Na ausência de seleção, uma das matrizes do sistema educacional público chileno, os perfis dos alunos nas escolas públicas do país começam a se modificar. Se antes havia um perfil de aluno a ser selecionado, com a ausência da

imposição deste perfil na seleção, vai haver uma mudança profunda na cultura escolar da escola.

A complexidade do aluno, e a eliminação da seleção através da Lei da Inclusão na grande maioria dos estabelecimentos de ensino financiados pelo Estado, produz algumas modificações importantes no sistema educacional chileno, mas que, em essência, não modificam sua estrutura de ensino, ou seja, a diferenciação social hierárquica e de mercado. Portanto, como existem alguns estabelecimentos que selecionam seus alunos no sistema, isso ocorre porque eles são bicentenários - um projeto de Piñera em 2010 - ou tem um Projeto Educacional Institucional Artístico Cultural, e a grande maioria dos outros não, então a concentração dos perfis dos alunos é de alguma forma mantida. Mas, no caso do LARR, a eliminação da seleção, significou a falência de uma tradição enraizada desde suas origens. Por isso, a “Estrutura de Valor” que apoia o Projeto Educacional Institucional do Liceo, considera o aluno um ser complexo e, portanto, sua formação deve ser totalmente desenvolvida. Isso força outras didáticas e práticas diferentes da comunidade com os alunos.

Paralelamente, o Liceo se posiciona com visão de ser:

[...] referente a nivel nacional por su calidad valórica, cultural, innovadora e inclusiva en la educación que imparte a sus estudiantes, [educarlos] para construir una sociedad más justa, equitativa, e integrada”. [La misión,] “basado en la tradición de su educación científico-humanista, y en su calidad, y en su calidad de promotor cultural, inclusivo y de excelencia, formar hombres y mujeres integrales capaces de desarrollarse eficientemente en la educación superior, entregando cimientos sólidos para su permanencia [...] (LARR, 2017, p.4).

Assim, vemos que o Manual de Convivência Escolar do LARR 2017 é o resultado de um processo político e social que deriva de uma lei que impõe a modificação

de seu perfil de estudante mais uma vez. Mas com isso, mantem viva uma das características deste, que é o treinamento para ingresso no ensino superior. Enfim, uma cultura escolar que convive com a inércia da tradição, as mudanças decorrentes dos processos sociais e sua codificação normativa pela política institucional.

No entanto, os regulamentos com os quais o Liceo desenvolveu o Manual de Convivência são regidos por princípios universais estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos da Criança e também pela estrutura reguladora nacional que se aplica a todos os estabelecimentos financiados pelo Estado. Em detalhes, as leis e normas adotadas, para garantir que os processos educacionais no Liceo estejam sujeitos à norma prescrita pelo Estado, são descritas, em particular, no que diz respeito à coexistência. Entre as mais importantes, está a Lei Geral de Educação (nº 20.370), promulgada em 2009 e alterada em 2011 pela Lei sobre Violência Escolar, que define o que é uma boa convivência nos estabelecimentos de ensino, com o objetivo de ter "um clima que incentive o desenvolvimento integral dos alunos". Por outro lado, dada a importância desse tópico hoje, em outro artigo do Manual de Convivência o *bullying* é entendido como “qualquer ação ou omissão que constitua agressão ou assédio repetidos”.

Por outro lado, no seu 2º artigo, que achamos interessante mencionar, porque no manual é usado como uma definição epistêmica do processo educacional, isso visa:

[...] alcanzar el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico [de los y las estudiantes], mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para contribuir al desarrollo del país [...]. (LARR, 2017, p.7).

Além disso, há referência à Lei nº 20.609, que estabelece medidas antidiscriminatórias, como suporte para promover uma boa vida escolar, uma vez que fornece ferramentas judiciais para proteger o direito de cada aluno de não ser vítima de qualquer tipo de discriminação, uma vez que protege “o direito de não ser vítima de um ato de discriminação arbitrária, reforçando os princípios de diversidade, integração, sustentabilidade e interculturalidade” (LARR, p. 7, 2017). Assim, são listados no total 37 decretos e leis, que partem da constituição, para moldar a convivência interna. Interessante é notar nessa linha que, embora exista um forte componente de valor pessoal, também está representada no documento uma estrutura normativa complexa, com a intenção de não deixar interpretação arbitrária à coexistência interna no ensino médio.

Por outro lado, por lei, está estabelecido que o Liceo deve ter um Conselho Escolar, que começa a operar a partir de março de cada ano e é composto por: um representante dos professores, um dos pais ou responsáveis, um representante dos estudantes e um dos assistentes da educação. Com validade até a renovação dos membros no ano seguinte e com o objetivo de resolver situações da vida escolar que exijam sua intervenção. Outra dimensão da coexistência escolar do Liceo, mencionada no documento, diz respeito à necessidade de ter uma equipe de Convivência escolar,

[...] constituido por el/la Encargado/a de Convivencia Escolar, un Coordinador/a de Convivencia Escolar, Orientador/a, Psicólogo/a y tendrá la función de promover un enfoque formativo de convivencia escolar, propinar (SIC) la participación y compromiso de toda la comunidad educativa y asegurar que los actores de la comunidad educativa como sujetos de derecho y de responsabilidades. (LARR, 2017, p.11)

A partir de então, o texto se refere aos direitos e deveres dos estudantes, dentre os primeiros está o direito de receber uma educação abrangente. O mesmo para pais e responsáveis, professores e assistentes de educação.

No capítulo quatro, “Regulamentos e Acordos de Convivência”, em “Regras de Funcionamento”, no ponto de Apresentação Pessoal, é indicado: TODOS LOS ESTUDIANTES TENDRÁN QUE PREOCUPARSE DE SU HIGIENE Y PRESENTACIÓN PERSONAL, DENTRO Y FUERA DEL COLEGIO, YA DEBE SER MOTIVO DE DISTINCIÓN DE UN ESTUDIANTE LARREANO (LARR, 2017 p.20). Interessante é notar que dentro dos regulamentos, que são bastante detalhados sobre direitos, deveres e sanções, também é uma sanção, o não uso da gravata do Liceo, um símbolo de identidade cultural, que é uma apropriação da comunidade, em particular dos alunos. Dos tipos de falhas mais leves se pode arrolar: ANDAR EN EL ESTABLECIMIENTO SIN LA CORBATA DEL LICEO [...]. Así, dentro das falhas graves, está [...] TENER COMPORTAMIENTOS EN LA VÍA PÚBLICA QUE AFECTEN NEGATIVAMENTE EL PRESTIGIO DEL LICEO. (LARR, 2017, p.26).

Assim, o manual detalha, minuciosamente, o que é considerado uma falha e entende-se que sua descrição e definição são construídas com base na experiência da comunidade escolar.

Em consequência, vemos que o Manual de Convivência se apropria das normativas nacionais, a partir das quais detalha os tipos de falhas e suas sanções. Em exercício em que o prescrito é ressignificado pelo vivido.

O último documento que vamos revisar é o Projeto Educacional Institucional do LARR do período 2016-2018, que projeta as perspectivas de trabalho dentro da instituição e como elas vão ser implementadas. Assim, algo que não foi declarado no documento anterior que são os princípios da instituição, representa um conjunto de valores que fazem parte da tradição do LARR e que pode ser localizado na primeira metade do século XX, período em que, como dissemos, a cultura escolar da instituição está fortemente configurada. Com isso, a) o Impulso Intelectual, b) a Irradiação Cultural, c) a Energia Criativa, d) Chama Espiritual, e)

Amplo Senso Social. Uma parte essencial de sua cultura escolar: a primeira, como informado na revisão nas fontes, foi a partir da fundação do Liceo, um conceito do século XIX que carrega consigo os desejos com os quais as escolas secundárias foram fundadas. Os três seguintes respondem ao sentido que os liberais deram à educação em meados do final do século XIX, a partir de uma concepção liberal positivista e, conseqüentemente, extremamente acadêmica. E, finalmente, a situação decorrente das apropriações feitas pela instituição dos anos 20 do século passado, dos profundos conflitos sociais que o país viveu, posicionando aos liceus como agentes de mudança.

Objetivando;

[...] desarrollar e implementar un sistema educativo científico-humanista de excelencia e inclusivo, que promueva la valoración cultural, la innovación y la vida saludable como ejes formativos para el ingreso y permanencia en la educación superior, ejerciendo procesos de aprendizajes autónomos y conscientes. (LARR, 2015, p. 4).

E especificando os objetivos em:

02. Potenciar habilidades, destrezas y capacidades, que le permitan ingresar con éxito en las distintas modalidades de la Educación Superior y desplegarse en la sociedad del conocimiento. 03. Apoyar desde el sistema educativo a los estudiantes mediante proyectos especiales, ya sea a través de talleres remediales, para aquellos alumnos que tienen dificultades en el proceso de enseñanza- aprendizaje como también para los(as) que sobresalen en las áreas del saber. (LARR, 2015, p.4).

O perfil dos trabalhadores em termos gerais os posiciona em uma

[...] actitud de diálogo, de apertura y empatía en las relaciones humanas e interinstitucionales [...] Demuestran sensibilidad social y actitud transformadora frente a las necesidades del entorno. [...] Promueven y practican la justicia social. Parte de una cultura escolar que pervive. ¿Qué se incorpora? “Poseen conciencia ecológica asumiendo un compromiso en la conservación y

respeto por la vida y el medio ambiente” (LARR, 2015, p.5).

Dessa forma, a descrição continua na mesma direção, de acordo com os valores e a identidade republicano-democrática do LARR. Os perfis do diretor, do chefe da unidade técnica pedagógica, do inspetor geral, do orientador, entre outros, detalham as funções e os objetivos dos funcionários. Uma das funções que se considerou interessante desvendar foi a do orientador:

“[...] encargado (a) de brindar asesoramiento a los (as) estudiantes sobre proyectos relacionados con su áreas vocacionales e intereses profesionales junto a coordinación y articulación interinstitucional cuyo propósito es elaborar, coordinar, supervisar y evaluar temáticas pertinentes al desarrollo adolescente, frente a la promoción y prevención del estudiante y a dirigir coordinaciones académicas en los planes y programas de formación en educación referentes a los marcos de Convivencia Escolar.” (LARR, 2015, p. 8).

É interessante notar que, em relação às projeções ou interesses vocacionais, a palavra central é “assessoramento”, o que sugere que não há acompanhamento quanto ao projeto de vida.

O perfil do aluno também é relevante. Denota a cultura escolar construída ao longo do tempo, onde são lançadas as bases do que hoje é sua prática. É dessa forma que o perfil define que:

El estudiante demostrará con su actuar que participa en el proceso de su educación y formación integral vivenciando en su vida diaria los valores institucionales y por sobre todas las cosas el respeto por la Vida, como valor fundamental. Se preocupará por reflejar en su presentación personal, en el cumplimiento de sus deberes como estudiante, en el interés por aprender cada día, en su iniciativa emprendedora, en el buen trato a todos los miembros de la comunidad, en el amor a la patria, en la conservación y respeto por el medio ambiente que conoce y acepta la filosofía, los valores

institucionales y que cumple con todos los lineamientos dados en el presente Manual de convivencia. El Alumno del LARR cuenta con una alta capacidad de liderazgo, que lo lleva a superarse de manera permanente con autonomía y perseverancia. Posee iniciativa, espíritu emprendedor, trabaja en equipo y desarrolla nuevos proyectos, que le permiten ser un aporte para los demás. Se esfuerza por mantener un equilibrio entre lo físico y lo emocional. Hace suyo, los valores de respeto, honestidad, responsabilidad y solidaridad. Es capaz de concebir un pensamiento de calidad que le permite ser crítico, reflexivo y creativo. Sus acciones están fundamentadas en un espíritu indagador, con estrategias de aprendizaje efectivas, en el dominio oral y escrito de tres idiomas. Esto, facilita su inserción en un mundo globalizado y en permanente cambio. Hace suya la convivencia democrática como desafío permanente, en conjunto con el respeto al Medio Ambiente y una fuerte conciencia social acompañado de un espíritu solidario. (LARR, 2015, p.12)

A descrição citada do que deve ser um *larreano*²⁶, aspira a ser uma pessoa integral. Essa mudança de paradigma já apareceu evidenciada em outras fontes, sobre o que o aluno do JEC começou no JEC, em uma mudança fundamental na maneira de como opera o Liceo.

Por outro lado, dentro do PEI existe uma política de “prevenção e ações contra o uso de drogas na escola”, obrigatória de acordo com o JEC a partir de 2005, ano em que a existência de uma licença é imposta ao Liceo com regulamentos internos de acordo com a legislação vigente, cuja “elaboração é produto de uma reflexão informada”, e deve estabelecer procedimentos e sanções que abordem os principais conflitos entre a comunidade escolar, [...] ENTRE LOS CUALES SE ENCUENTRA EL TRÁFICO ILÍCITO DE DROGAS [...]. As medidas nesse sentido se concentram na prevenção primária e secundária. O primeiro enfoca [...] UNA POLÍTICA DE CONCIENCIA ESCOLAR QUE PROMUEVA LA RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS, EN UN AMBIENTE SANO Y SEGURO [...],

²⁶ Nome popular, adotado na cidade de Valdivia, para denominar os alunos do “Liceo Armando Robles Rivera”.

inserção de temas no currículo e atividades promovem a ocupação do tempo livre. A prevenção secundária é para quem já começou a usar drogas ilícitas e contempla: rede de apoio entre o Liceo e o Serviço de Saúde, uma [...] ACOGIDA QUE PROMUEVA LA CONFIANZA, PROTECCIÓN DE LA VIDA, EN CASO DE TRATARSE DE UN CASO DE RIESGO [...], e uma perspectiva que aborda o problema a partir da particularidade de cada caso (LARR, 2015, p.13).

Por outro lado, o documento contém os objetivos e as características do Manual de Convivência de 2015 em que todos os níveis da comunidade participaram, onde a tendência é que a resolução de conflitos seja através do diálogo e da correção positiva de comportamentos de risco dos alunos, isto é, formativos e não punitivos.

Em termos acadêmicos, o Projeto descreve a configuração curricular do estabelecimento na seção "Instrução e Ensino", onde o Liceo é percebido como portador de uma [...] TRADICIÓN DE EXCELENCIA EN LA FORMACIÓN INTELECTUAL, VALÓRICA Y ÉTICA [...] (LARR, 2015, p.16).

Ao que se acrescenta:

Cada alumno debe ser responsable en la configuración de su propio currículo, para esto el Liceo destina, junto con la asunción de asignaturas obligatorias comunes, la elección de cuatro asignaturas de un conjunto ofrecido a ellos en las áreas de Idioma Extranjero (se ofrece formación en Inglés y en Francés), Valórica (tres opciones de formación ético religiosa), Deportivas (seis opciones según el nivel de exigencia físico – intelectual) y Culturales (de un elenco de 24 talleres ofrecidos diferenciados por nivel). Además, se agrega a esta electividad, la configuración de un currículo con orientación Científica o Humanista que comienza a regir desde 3er año medio. (LARR, 2015, p.16).

Com isso, a intenção, no âmbito do JEC, é fornecer ao Liceo um treinamento abrangente que resinifique os processos de aprendizado dentro do

estabelecimento. É por isso que o projeto Escola Aberta, ministrado após a jornada completa da escola, contempla uma série de oficinas como: Tênis de mesa, Goal Ball, Inglês avançado, Reforço do inglês, Bandas musicais, Natação, Escultura, Orquestra de Câmara, Basquete, Circo, Natação, Folk Company, Fotografia em geral, Vôlei, Dança, Robótica, Curso Pré-Vestibular, Banda de Honra, Caiaque, Futebol e Zumba. O objetivo é aprimorar e desenvolver habilidades e talentos possíveis de serem realizados durante a jornada escolar, tentando substituir a falha estrutural do sistema, que não aprimora totalmente o treinamento dos alunos. Portanto, o perfil de ESTABLECIMIENTO [...] PROPONE INCENTIVAR LA FORMACIÓN DE UNA PERSONA RESPONSABLE, EQUILIBRADA, CON AMOR A LA VIDA, CON VALORES TALES COMO EL RESPETO [...] DE ACCEDER AL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR, CONFORME A SU VOCACIÓN Y PROYECTO DE VIDA [...] (LARR, 2015, p.30).

Por outro lado, há o Regimento Interno. Foi feito com todas as propriedades. Embora o texto não descreva o método para sua elaboração, indica quem faz parte do processo de construção: Equipe de Gestão e Gerenciamento, Conselho Escolar, Corpo de Professores, Alunos, Administrativos, Auxiliares de Educação, Auxiliares, Pais e Responsáveis. Neste regulamento propõe-se uma abordagem na qual as atitudes positivas dos alunos sejam reconhecidas e valorizadas, através de cerimônias que reconheçam seus méritos.

Por fim, existe o regulamento que rege a organização do Centro de Estudantes, um órgão político cuja função é representar a vontade dos estudantes do LARR. Dentro de suas regras eleitorais, deve haver eleição anual, no início do ano escolar por meio de um voto universal, unipessoal, secreto e informado. É composto pelo menos, de acordo com o documento revisado, pelo Presidente, Vice-Presidente, Secretário Executivo e Secretário de Finanças e Atas. O presidente é quem representa os Alunos do Conselho Escolar, Direção e todos os tipos de atividades organizacionais.

Por outro lado, um aspecto que consideramos relevante para a cultura escolar incubada no Liceo é a existência do CODECU, Conselho de Delegados do Curso, que em seus regulamentos estabelece que:

Artículo 7°. El Consejo de Delegados de Curso estará formado, según establezca el Reglamento Interno de cada Centro, o sea, por uno, dos o tres delegados de cada uno de los cursos de Educación Media que existan en el establecimiento. El Presidente del Consejo de Curso será por derecho propio uno de estos Delegados.

Los Delegados no podrán ser miembros de Directiva del Centro de Alumnos.

El Consejo de Delegados de Curso será presidido por el Presidente del Centro de Alumnos y se reunirá de la forma en que se establezca en el Reglamento Interno del Centro.

El quórum para sesionar será de dos tercios de sus miembros y los acuerdos deberán adoptarse por simple mayoría, salvo el caso de proposición de modificación del Reglamento Interno, las cuales deberán aprobarse con el voto conforme de los dos tercios del quórum para sesionar. (LARR, 2015, p.51)

Sua constituição é bastante interessante, uma vez que, na organização do Conselho de Delegados do Curso, um tipo de parlamento é incorporado, onde todas as decisões devem ser tomadas coletivamente. Seu quórum de operação é estabelecido nos regulamentos do Centro Estudantil, o que sugere que deve haver alguma legitimidade na tomada de decisões em relação aos estudantes. Portanto, este órgão tem o dever de canalizar as preocupações dos estudantes no Liceo.

Dessa forma, o Conselho de Delegados representa a institucionalização de uma prática típica de uma cultura escolar profundamente democrática, ligada a uma ideia da República que ainda não desapareceu com o tempo. O Liceo, como criador de cultura, mantém vivo esse modo de conceber o mundo ligado às aspirações de reitores como Agustín García Bahamonde, que nos anos vinte do século passado, quando o Chile vivia em um contexto de profunda crise social, viu a necessidade de repensar o papel do Liceo e deixar de ser apenas um estabelecimento educacional dedicado à formação da elite local com os valores da

República, mas ser parte da comunidade; interessado em seus problemas e fazendo parte deles. Mas também mantém a alma daquela escola de elite, concebida como portadora de uma tradição de excelência acadêmica, de treinamento de liderança e que, como apresentado nas fontes, apenas parou de selecionar seus alunos através de provas de ingresso em 2016, que sem dúvida mudou o perfil daqueles que se tornam parte da comunidade.

A dinâmica vida estudantil visualizada permite assumir que o Liceo é um dos últimos estertores institucionais daqueles valores republicanos fortemente difundidos durante o século XX, o que ocorreu pelas mãos da escola pública. Da pressão dos grupos médios urbanos por mais educação secundária, em um país que expandiu suas fronteiras sociais, esse é um dos últimos bastiões do projeto da República Democrática que via, em suas escolas secundárias, espaços de valor e formação moral naquele Chile, que como Nação, lentamente incluía seus cidadãos, estudantes no ensino médio público. Com suas matizes, essa inclusão também andava de mãos dadas com um sistema escolar que modificava muito pouco a essência da cultura escolar, que o estado impunha a suas escolas e, portanto, as práticas de ensino, ou seja: métodos comportamentais de ensino, treinamento focado na obtenção de resultados e na seleção de alunos nas escolas consideradas tradicionais.

CAPITULO III

Comparar e anotar trajetórias: duas histórias, duas culturas

Os movimentos traçados por cada instituição falam do particular e do geral. Sinalizam como aquelas escolas criaram uma cosmovisão própria, a partir de uma subjetividade que foi delineada em tempos e condições diferentes. Dessa forma, a circulação dos projetos de nação, forjados após a instalação das Repúblicas, no século XIX, nos respectivos países, se articulavam às propostas republicanas que se buscavam introduzir nos sistemas educativos nacionais em formação. As escolas, portanto, transformaram - se em comunidades representativas do projeto de nação que aqueles grupos de poder traziam consigo, ou seja, a implementação do projeto de república liberal do século XIX. Assim, a EECC protagonizou uma nova educação, laica e vanguardista, que se articulava à proposta de uma nova civilidade, que deixava no passado a sociedade escravocrata do Império. Por outro lado, o LARR, na periferia no sul do Chile, serviu como um dispositivo que deveria incorporar os valores que o ocidente defendia e difundi-los nas comunidades locais, como Valdivia, ampliando as aspirações republicanas. Entretanto, as condições, geográficas, econômicas e socioculturais, reconfiguraram aspirações e objetivos, tendo como consequência aquela escola secundária convertida num reduto com pouca influência e educadora da pequena elite local, mas que na sua percepção se imaginava como a instituição portadora da proposta republicana na cidade.

A partir das reformas propostas, a EECC e o LARR se apropriaram, de conjunturas e aspirações, e criaram novos produtos. Suas comunidades, incorporaram valores e métodos de organização e ensino baseados, por exemplo, nos processos de democratização do século XX, para assim, configurar dispositivos capazes de converter imposições em normativa. As trajetórias por tanto falam de processos circunscritos na esfera da “Cultura Mundial” (SCHRIEWER, 2013), que apropriadas deram forma a “mundos de significados culturalmente específicos.” (SCHRIEWER, 2013).

Buscar-se-á mostrar no quadro comparativo, que se apresenta a seguir, como foram se configurando as trajetórias destas escolas. A comparação se traça em consequência, a partir dos significados que historicamente deram sentido a cada comunidade e seus processos, derivados em práticas e representações. Apresentam intenções e objetivos da fundação, perfil dos estudantes, apropriações das reformas e as culturas escolares que se foram construindo. A comparação, portanto, não se pauta em critério “objetivo”, isto é, a partir de um parâmetro de medição articulado em outro *lugar* (De Certeau, 1982), se não, a partir do que podemos definir como uma “genealogia dos sentidos”. Tal definição compreende a comparação como um processo de reconhecimento das diferenças construídas por fatos que foram significando as representações e práticas de cada comunidade educativa, compondo uma cultura escolar própria em cada instituição de ensino, o que possibilita comparar em função de configurações particulares, mas autorizando uma interlocução entre elas.

Desta forma, apresenta-se um quadro que expõe a constituição histórica da cultura escolar de cada escola e as apropriações que fizeram das reformas revisadas, tal como segue:

	LARR	EECC
Ano de fundação, contexto histórico de cada Estado-nação, posição e papel da cidade.	Fundada em 1845 e vinte sete anos após da formação da República, começa o processo de sedimentação de um Estado centralista que, concentra os recursos políticos e financeiros em Santiago, deixando cidades como Valdivia, marginalizadas da construção do Estado-nação, advogando-as, por fazerem parte de Santiago e da nação. Por outro lado, a colonização alemã de um território de pouco interesse para o	Fundada em 1874 , as representações do liberalismo haviam penetrado fortemente a partir da segunda metade do século XIX no Império do Brasil, que começou a ganhar força a favor de passar de um sistema monárquico para outro republicano. Por outro lado, a riqueza que começa a ser gerada como resultado da exploração do café passa a posicionar o “Oeste Paulista” como eixo das atividades econômicas do Brasil,

	governo central, começa na segunda metade do século XIX, e modifica o perfil da cidade, iniciando um processo de industrialização.	colocando Campinas em um caminho de modernização como resultado desse processo.
Objetivo e causa de sua formação.	É fundada com o objetivo de educar as elites locais dentro dos valores que naqueles anos a elite central pretendia disseminar por meio do ensino médio nas capitais provinciais do Chile.	É formada com a intenção de ter uma escola que, no meio do Império, treine seus alunos a partir do paradigma liberal-positivista e secular.
Perfil dos estudantes entre s. XIX-XX.	Elites locais que administravam as instituições do Estado no território sul do país, às quais as classes médias foram gradualmente incorporadas: iluminados, filhos de comerciantes, artesãos e imigrantes alemães.	Liberal local de elite - corte maçônica, parte do núcleo constituinte da República Brasileira, à qual foram gradualmente incorporadas as classes médias ilustradas, filhos de comerciantes, artesãos e imigrantes italianos.
Cultura escolar constituída socio-historicamente	No século XIX, uma cultura escolar republicana que se percebe com a missão de civilizar as terras do sul do Chile, sendo porta-voz da nação e de seus valores; Crie o projeto do país a partir das salas de aula. Por volta do século XX, sua cultura muda com o sentimento de nação que naqueles anos estava sendo configurado no país e, à noção descrita acima, devemos acrescentar sua	No século XIX, constitui-se uma Cultura Escolar Republicana que se percebe com a missão de mudar o país de uma comunidade escravocrata e monarquista para outra burguesa republicana. Portanto, na primeira metade do século XX, com a incorporação bastante insignificante em termos de proporção da grupos médios altos para o ensino médio, seu perfil e identidades culturais

	vocação e incorporação social aos problemas decorrentes da "questão social". Assim, seus alunos se tornam sujeitos históricos muito politicamente ativos, tendo a mobilização estudantil como seu eixo de ação.	são mantidos. As modificações virão com a democratização do país e a incorporação de fortes características de gestão na democracia interna do EECC, que se manifesta nas apropriações feitas da PEI.
Reformas	Jornada Escolar Completa: lei que aumenta o tempo escolar. Suas sessões matinais e vespertinas propunham que o aumento do tempo na escola melhorasse a qualidade do aprendizado. Começou a ser aplicada nas escolas mais vulneráveis em 1997, cobrindo quase 100% daquelas financiadas pelo Estado até 2017.	Programa de Ensino Integral: reforma que ocorre no Estado de São Paulo e que projeta que todas as escolas da rede estadual terão aulas de tempo integral, tendo alunos na escola nos períodos matutino e vespertino. Sua implementação se concentra no desenvolvimento do "projeto de vida" de cada um dos estudantes, orientando seus interesses a partir da sua entrada da Escola. Mas, apenas 4% das escolas, da rede estadual paulista, possuem o Programa.
Apropriações e sentidos das Reformas	A JEC foi introduzida em 2005 no Liceo e rapidamente questionado, o que resultou em alguns ajustes no ano seguinte. Mas, não modificou o essencial de sua apropriação: o aumento do tempo na escola, principalmente em linguagem e matemática com o objetivo de melhorar o desempenho acadêmico. Em 2016 o sentido da JEC é alterado pela equipe de gestão, permitindo a diversificação do uso do tempo escolar em outros tipos de atividades por meio de atividades extracurriculares	A PEI introduzida em 2014 na Escola aprofunda a vida democrática que conseguimos ver representada nas fontes. O foco do processo pedagógico no "Projeto de Vida" desenvolve na comunidade um senso de participação e vida democrática que valoriza a organização coletiva, a solidariedade e o respeito à diversidade. O que não vimos das apropriações, que fez a escola da Reforma, foi no referente aos valores da cultura neoliberal:

	denominadas "Escola Aberta", e incorporando nas práticas da escola, uma institucionalidade mais democrática.	individualismo e competitividade. Portanto, o senso de autonomia funcionou como um dispositivo de seleção para excluir o que era estranho à cultura escolar da EECC.
Realizações dos objetivos das Reformas em cada comunidade	Após 20 anos do início da Reforma no país, e da implementação da JEC no ano 2005 no Liceo, acreditamos que dentro da comunidade escolar os objetivos não foram atingidos. Não houve melhora significativa nos resultados das aprendizagens, medidos através do SIMCE e da PSU. Pelo contrário, houve progressivamente uma diminuição nas pontuações de acordo com as fontes revisadas, além de forte questionamento do sentido não formativo que a Reforma teve.	Dentro da comunidade escolar da EECC, acreditamos que as apropriações feitas sim permitiram que os objetivos internos da instituição fossem alcançados. Entretanto, em termos gerais, a implementação do PEI, no Estado de São Paulo, não foi bem avaliada, principalmente, porque considera o programa seletivo e elitista, por não exceder 5% do total de escolas e não dar prioridade às escolas com poucos recursos.

Desta forma, cada critério de comparação manifesta aquelas singularidades que configuram culturas escolares diferentes, a partir do particular e do geral; de suas representações e práticas, historicamente consideradas.

Os alcances de cada projeto, portanto, vão responder às próprias experiências e aos sentidos construídos do que é a escola e do que é a educação. Assim, ao estar ancorada cada reforma em dispositivos de cultura mundial, é dizer, num *lugar* (De Certeau, 1982) alheio de comunidades educativas, as apropriações vão orientar os objetivos aos projetos, subjetividades, e sentidos que dão forma ao mundo que foi construído em cada escola, a saber, sua cultura escolar.

As duas escolas em consequência, converteram as reformas em instrumentos para diferentes objetivos. A EECC para acrescentar a democracia interna na

lógica de ser uma escola pioneira naquela reforma, mas não representativa da precariedade do sistema educativo do Estado, e o LARR, para deixar em evidência um conflito tanto no Liceo como uma educação no Chile: políticas educativas sem conhecimento das escolas nem dos territórios onde elas se desenvolvem.

CONCLUSÕES

Comparar sócio-historicamente e em perspectiva da micro-história a implementação de duas reformas em contextos diferentes, permite-nos olhar para os processos educacionais a partir de diferentes abordagens. O primeiro, em função dos sentidos que as comunidades educacionais dão às reformas, baseadas na construção de suas identidades culturais ao longo do tempo. O segundo - e por meio das fontes revisadas-, permite analisar as intenções por trás daqueles grupos que promovem essas mudanças na educação, e cruzá-las, com as culturas escolares descritas acima. A terceira perspectiva autoriza a ressignificação da temporalidade com a qual as reformas são concebidas, projetadas e implementadas no Brasil e no Chile, é dizer: em curtas dimensões de tempo, para assim, ver a escola como um sujeito histórico criador da cultura e construtor de processos históricos. A quarta abordagem deste trabalho nos permite ter uma visão micro-histórica de cada comunidade educacional que autoriza a observar práticas, visões e percepções do mundo que sedimentadas no tempo, e sugerem apropriações de dispositivos de outros *lugares* (DE CERTEAU, 1982), ou seja, neste caso, das reformas. E, finalmente, no mesmo sentido da abordagem anterior, ler as reformas em seus *lugares* (DE CERTEAU, 1982) de origem, o que nos obriga a identificar tempo e espaço. Assim, a comparação não está sujeita a uma medição que distorce cada processo. É proceder um diálogo, em processo reflexivo que permite aprendizagens.

Dessa maneira, a JEC e o PEI foram projetados em *lugares* (DE CERTEAU, 1982) diferentes dos de sua implementação. Pensados, executados e acionados para reproduzir práticas e representações dentro de cada comunidade escolar, e em defesa do desenvolvimento de um arquétipo cultural gerado pelo modelo neoliberal, o trabalho mostra que os resultados não foram os esperados.

No caso da JEC no LARR, o aumento do tempo escolar, sem uma visão clara do que foi buscado na formação dos alunos, pressupõe que o único apoio

argumentativo à reforma, conforme indicado pelas fontes revisadas, é o de mais tempo na escola como garantia para um aumento na qualidade da aprendizagem. Não há definição do que se entende por qualidade neste contexto, por que melhoraria com a JEC a educação nas escolas e qual a proposta para sua implementação. Somente, que começaria com as novecentas escolas mais vulneráveis do país, e que a política dessa implementação visualiza na JEC uma necessidade prioritária para pessoas com recursos mais limitados, o que posteriormente abordaria o restante das escolas financiadas pelo Estado. Mas, por trás dessa política, há também um argumento mais abrangente: com maior tempo dos estudantes nas escolas, as mães poderiam trabalhar e, assim, seriam reduzidos os riscos de seus filhos estarem sozinhos em casa enquanto elas trabalham. Sem uma definição clara do motivo da reforma, em um sistema educacional como o chileno; que entende a educação como um serviço que deve ser prestado pelo setor privado, subsidiando a demanda por parte do Estado caso a oferta não seja suficiente através do sistema *voucher*, e que aloca recursos para estabelecimentos de ensino financiados pelo Estado, provocando concorrência entre escolas municipais e particulares subsidiados, os únicos incentivos gerados pela JEC no que se refere às aprendizagens, foram o aumento do horário de aula, principalmente nas aulas de castelhano ou espanhol, e matemática, e também a modificação da rotina no Liceo e em todas as escolas do país. Então, o objetivo no Liceo foi aumentar o rendimento acadêmico em provas como PSU e SIMCE, a primeira para ingressar nas universidades do país e a segunda para medir o aprendizado em diferentes estágios da vida escolar.

As apropriações feitas pelo LARR geraram conflitos profundos no interior do Liceo. A cultura escolar foi alterada pela imposição dessa mudança, causando a adesão dos estudantes do Liceo à mobilização estudantil de 2006, que, entre outras coisas, pediu para mudar a JEC na forma como ela foi implementada. Assim, um dos efeitos mais prejudiciais da reforma, foi a diminuição pela metade do número de alunos que faziam parte da comunidade, com o aumento considerável nas horas de ensino e, a insatisfação dos alunos em relação à forma como ela foi

implementada. Nesse sentido, a cultura escolar do Liceo, em especial no que se refere aos alunos, aquela que foi sedimentada a partir do século XIX e na primeira metade do século XX - impulsionada por seus reitores e depois apropriada pelos estudantes nos anos sessenta-, buscou configurar o perfil de um aluno democrático e participativo. Por conta disso, os estudantes buscaram, por meio da greve, uma ressignificação da JEC e do papel da educação pública, por entenderem que se estavam constituindo em um modelo de mercado. As fontes do período 2016-2018 permitem apreciar uma mudança importante na percepção dos gestores da comunidade sobre como a JEC deve ser implementada, oferecendo uma série de alternativas para educar os alunos de maneira integral.

O caso da EECC é diferente. Vemos nesse processo, a construção sócio-histórico de uma escola que, com o passar do tempo, se torna referência e representação de um projeto de educação republicano. Em um sistema atomizado de educação como o brasileiro, a EECC não atua articulada como um todo, mas com suas próprias experiências, apropria-se de certos dispositivos que delinearão uma cultura escolar substancialmente democrática, na medida em que o país caminhava nessa direção. O PEI adotado na escola foi um projeto inspirado no nordeste do Brasil, Pernambuco, e promovido por agentes privados que tentavam introduzir práticas e representações do mundo privado na escola. Conforme se revisou nas fontes, essas práticas, que seriam desenvolvidas através da gestão de seus diretores, não são incorporadas pela comunidade escolar, modificando seu significado e aprofundando ainda mais a democracia interna da escola, onde a ideia de educação integral se manifesta com plenitude embora essa reforma, de caráter estadual, tenha gerado muita rejeição, tanto por sua concepção quanto por sua implementação, uma vez que ocorreu em poucas escolas e localizadas em lugares centrais das cidades. Consequentemente, os resultados da Reforma na EECC, estão longe de serem representativos de um todo, mas sim de um projeto. Parece que, como instituição, a EECC ainda mantém essa representação de si mesma como uma aspiração a um modelo de sociedade republicana, mas diferente daquela concebida pelos republicanos do século XIX.

Em consequência, fazer reformas sem conhecer as escolas, sem vê-las em sua dimensão histórica e sem dialogar com as comunidades, torna extremamente difícil a consecução dos objetivos perseguidos pelos reformadores. A comparação nos permite olhar para as particularidades de cada fenômeno, e também para os quesitos que tem a ver com os dispositivos de difusão de uma cultura mundial (SCHRIEWER, 2013).

BIBLIOGRAFIA

ADRIÃO, T; GARCIA T. As reformas educacionais no Estado de São Paulo e a Escola de Tempo Integral: relações entre poder público e setor privado na implantação de uma política educacional. In: CARMO, J. C.; CESTARI, R., SILVA, C. N. C.S (Orgs). Transformações do Estado e Influências nas Políticas Educacionais no Brasil. Campinas. Mercado das Letras, 2016, p.167-192.

APPLE, M. Ideología y Currículo, Ediciones Akal, 2008.

ALMONACID, F. La industria Valdiviana en su apogeo (1870-1914), Ed. Universidad Austral de Chile. Colección Historia, Valdivia.

BARRAGÁN, A. *Genealogía e Historia en Michel Foucault*. Sincronía, núm. 62, julio-diciembre, 2012, pp. 1-5, Universidad de Guadalajara,Guadalajara, México.

BERNEDO, P. Los Industriales Alemanes de Valdivia . 1850-1914. Historia, Vol. 32, 1999: 5-42.

CARNOY, M. *La ventaja Académica de Cuba: ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?*, Fondo De Cultura Económica, México, 2010.

CHARTIER, R. *Defesa e ilustração da noção de representação*. Fronteiras, Dourados, MS, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul./dez. 2011.

CHARTIER, R. *Historia Cultural: Entre práticas e representações*. Difel, Portugal, 2002.

CHARTIER, R. *O Mundo como Representação*. Revistas das revistas, Estudos Avançados 11(5), 1991.

COX, C. *Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX*. Políticas Educacionales En El Cambio De Siglo: La Reforma Del Sistema Escolar En Chile. 19-113, 2003

DE CERTEAU, M. *A Operação Historiográfica*. In: CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

DE PAULA C. *Monografia do Colégio Culto Á Ciência, 1946*. URL: http://www.cultoaciencia.net/pag_monografia.htm. Acesso em: 08/152019.

ESCOLA ESTADUAL CULTO A CIÊNCIA, *Adendo: Plano de gestão Programa de Ensino Integral*, Campinas, 2017.

ESCOLA ESTADUAL CULTO A CIÊNCIA, *Regimento Escolar*, Campinas, 2005.

ESCOLA ESTADUAL CULTO A CIÊNCIA, *Regimento Escolar*, Campinas, 2017.

ESCOLANO, A. *Las culturas de la escuela en España. Tres cortes historiográficos*. Pro-posições. Revista Quadrimestral Faculdade de Educação-Unicamp. Vol.16, n.1 (46), p. 41-64, 2005, Campinas.

FRANCO, J; PEREIRA, H; DALLABRIDA, N. *Para uma nova história comparada da educação: Entrevista com o Professor António Nóvoa*, *Revista Linhas*. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, v. 10, n. 01, p. 3-15, jan. / jun. 2009.

GARRIDO, J. *Fundamentos de Educación Comparada*. Editora Dykinson, Madrid, España, 1996.

GINZBURG, C. *Mitos, Emblemas, Sinais. Morfología e história*. Editora Schwartz Ltda. São Paulo, Brasil, 2007.

GINZBURG, C. *O Queijo e os Vermes. O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição*. Editora Schwartz Ltda. São Paulo, Brasil, 1987.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, *Diretrizes do Programa Ensino Integral: Caderno do Gestor*, 2014, São Paulo.

HAUPT, Heinz-Gerhard. *O lento surgimento de uma Educação Comparada*. In: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique. *Passados Recompostos: campos e canteiros da História*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998. Pág. 205- 217.

HÉBRAD, J. *A escolarização dos saberes elementares na época moderna*. Teoria e Educação. Ed. Pannonica. Porto Alegre / RS. V. 2, 1990.

HESS, F. *The Missing Half of School Reform*, National Affairs, 2013 Vol. Fall, pp. 19-35. Link: <http://www.nationalaffairs.com/publications/detail/the-missing-half-of-school-reform>.

HERRERO, L. (Enero- Junio 2017) *El enfoque socio-histórico en el mapa de la Educación Comparada. Revisión y revalorización de sus postulados*. Sociedad Española de Educación Comparada, Revista Española de Educación Comparada. n° 29 , Enero- Junio 2017. Pág. 282- 296.

HILSDORF, M. *Historia da Educação Brasileira: Leituras*. São Paulo, Cengage Learning, 2015.

LICEO ARMANDO ROBLES RIVERA. *Liceo A. Robles 150 años: 1845 – 1995*, Valdivia, Chile, 1995.

LICEO ARMANDO ROBLES RIVERA. *Cultural: Revista que dedica el Centro de Alumnos a Don Armando Robles que este año cumple 30 años de Rectoría*. Valdivia, Mayo de 1958.

LICEO ARMANDO ROBLES RIVERA. *Cultural*, Valdivia, Octubre de 1928.

LICEO ARMANDO ROBLES RIVERA, *Formulario de Ingreso del Proyecto Pedagógico Jornada Escolar Completa*, Valdivia, 2007.

LICEO ARMANDO ROBLES RIVERA, *Proyecto Educacional Institucional “Liceo Armando Robles Rivera” de Valdivia*, Valdivia, 2015.

LICEO ARMANDO ROBLES RIVERA, *Reglamento de Convivencia*, Valdivia, 2017.

MAN, R. *La Microhistoria como referente teórico-metodológico. Un recorrido por sus vertientes y debates conceptuales*. HAO, Núm. 30, Junio- Septiembre 2013. Pág. 167-173.

MADEIRA, A. *As trajetórias do campo da educação comparada (século XX – XXI). In: Ler, escrever, orar – uma análise histórica e comparada dos discursos sobre a educação, o ensino e a escola em Moçambique (1850 – 1950)*. Doutoramento em Ciências da Educação - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa, 2007. Pág. 95 – 105.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Reforma en Marcha: buena educación para todos*, Santiago, 1998.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Proyecto Pedagógico Jornada Escolar Completa*, 2007.

MORAES, C. *A Sociedade Culto à Ciência de Campinas e o projeto republicano de educação: uma leitura a partir dos Estatutos, Regulamentos e Programas de ensino da instituição escolar (1869 - 1896)*. Anais do IV congresso brasileiro de história da educação, 2006.

Link: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo07/Coordenada%20por%20Maria%20Cristina%20Menezes/Carmen%20Sylvia%20Vidigal%20Moraes%20-%20Texto.pdf>. Acesso em: 10 novembro de 2018.

MORAES, C. *O ideário Republicano e a educação: O ensino em Campinas no final do Século XIX*. R. Fac Educ, São Paulo. 11 (1/2): 101-134, jan./dez. 1985.

NADAI, E. *O Ginásio do Estado de São Paulo: uma preocupação republicana (1889-1896)*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação USP, São Paulo. 1987, Pág. 160.

NÓVOA, A. *Modelos de Análise de Educação Comparada: o Campo e o Mapa*, in: SOUZA, D; MARTÍNEZ, S: *Educação Comparada: Rotas Além-Mar*, Xama, São Paulo, Brasil, 2010.

NÓVOA, A; SCHRIEWER, J (eds.): CATANI, D, *A Difusão Mundial da Escola, Distâncias, Vizinhanças, Relações: Comentários Sobre os Estudos Sócio-Histórico-Comparados em Educação*, Educa, Lisboa, Portugal, 2000.

NÓVOA, A. *Tempos da Escola no Espaço Portugal-Brasil-Moçambique dez digressões sobre um programa de investigação*. Revista brasileira de história da educação nº1 jan./jun., 2001.

OLIVA, M. Política Educativa y Profundización de la desigualdad en Chile. Revista de Estudios Pedagógicos XXXIV, Nº 2, 2008. Pág. 207-226.

PINEAU, P. *¿POR QUÉ TRIUNFO LA ESCUELA? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo"*. PP 27-52. En PINEAU, P; DUSSEL, I; CARUSSO, M, *La Escuela como máquina de Educar: tres escritos sobre un proyecto de modernidad* Editorial Paidós SAICF. 5 educación, 2013.

REDAÇÃO RBA, 06/03/2018, *Escolas de tempo integral de Alckmin são Reprovadas Pela População*.

URL: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2018/03/escola-de-tempo-integral-de-alckmin-e-reprovada-pela-populacao/>. Acesso em: 15/09/2019.

SALAZAR, G; PINTO, J. *Historia Contemporánea de Chile, Tomo I: Estado, Legitimidad y Ciudadanía*. Ediciones LOM, Santiago, 1999

SERRANO, S. *Historia de la Educación en Chile (1810-2010): Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810 - 1880)*. Editorial Taurus, Santiago de Chile, 2012.

SERRANO, S. *Historia de la Educación en Chile (1810-2010): Tomo II. La Educación nacional (1880 - 1930)*. Editorial Taurus, 2012.

SCHRIEWER, J. *Cultura mundial y mundos de significado culturalmente específico*. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 49, Editora UFPR, p. 275-297, jul./set. 2013.

STUVEN, A.; PAMPLONA, M. *Estado y Nación en Chile y Brasil en el siglo XIX*, Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, 2010.

VIENNET, R; PONT, B. *Education policy implementation: a literature review and proposed framework*. OCDE Education Working Papers, No. 162, OCDE Publishing, Paris, 2017.

VIÑAO, A. *Culturas Escolares*, Universidad de Murcia, Mimeo, 2000.

VIÑAO, A. *Culturas Escolares y Reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas)*. *Revista TEIAS*, p. 1-25, v. 1, n. 2 (2000), Rio de Janeiro, Brasil, 2000.

VIÑAO, A. *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas: cambios y continuidades*, Ediciones Morata, Madrid, 2006.