

COMO SE JUSTIFICAM AS PERSPECTIVAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA CAMINHANDO PELA HISTÓRIA

Ieda Marques de Carvalho*

1 – INTRODUÇÃO

O homem, enquanto ser que se perpetua através da reprodução, busca incessantemente repassar às novas gerações o conhecimento, usos e costumes amealhados no decorrer dos séculos, almejando que estes sirvam de subsídios para que a nova geração possa usufruir do que já existe produzido, ampliar e aperfeiçoar esta produção, numa busca incessante de ser e viver melhor. Todavia, nem tudo que o homem produz passa a se constituir num bem comum. Determinadas invenções, muitas vezes, satisfazem a uma sociedade ou grupo prejudicando os demais e, em alguns casos, mostrando-se nocivas a toda humanidade, pois como já afirmou o inesquecível Ernest Hemingway, em seu célebre romance “Por Quem os Sinos Dobram”,

* Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. Professora e Chefe da Assessoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional da UCDB. Coordenadora do NEPPI/UCDB - Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas.

nenhum homem é uma ilha isolada, então, quando parte da terra se desprende, o continente fica diminuído; assim também o homem é afetado quando alguém padece ou deixa de existir, porque todos somos parte do gênero humano.

O repasse de conhecimentos às novas gerações é uma das múltiplas faces do complexo processo de educar que, como qualquer outra obra humana, é maravilhoso em suas perfeições e imperfeições. Hoje, as sociedades multiplicaram-se geometricamente e a maioria delas criou instituições que assumiram a tarefa da educação que, por longas eras, foi uma prerrogativa exclusiva das famílias. Surgiram as escolas, cuja evolução não é linear e sobre as quais há, concomitantemente, críticas e elogios.

Nem é preciso estar envolvido com a educação para observar que a escola não está em boa fase. Pelo contrário, ela enfrenta a maior crise pela qual passou em toda a sua história, o que poderá decretar sua extinção ou sua total reformulação, para que possa atender aos anseios da sociedade do novo século. O que está acontecendo na escola não é fruto somente da própria escola. Faz parte do movimento maior que caracteriza a pós-modernidade, cuja análise não pode ser feita neste momento, tendo em vista os objetivos propostos para este trabalho.

O homem inventa e produz a partir do que o rodeia, do que existe na natureza e do que ele mesmo já inventou ou produziu. Também a escola é resultante de um trabalho contínuo de busca e aperfeiçoamento. Conhecer a escola que tivemos é mergulhar na história vivida, expor a escola que queremos é navegar num oceano de sonhos.

É o que se pretende fazer. Navegar é preciso e sonhar também é preciso, é **necessário**, é fundamental, é possível.

2 – A ESCOLA QUE TIVEMOS

Para entender a escola brasileira em sua configuração atual, faz-se necessário voltar ao passado, observar e analisar os aspectos políticos, culturais e econômicos que caracterizaram as diversas fases da história do nosso país, mergulhando dentro dos limites das fontes que se tem, vindo à tona absorver os ares da realidade em que se encontra, navegar por mares grandemente navegados, aportar em terras muitas vezes visitadas, olhar para o alto, para o céu, enxergar novos horizontes, novas luzes.

Acreditar! ... E a crença poderá ser tanto mais firme, quanto mais se embasar nas fontes pesquisadas. Elas são as obras dos autores indicados na bibliografia registrada e tornam consistentes as bases para uma reflexão não utópica.

É o que se tentará fazer ! ...

2.1 - A EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL E COMO ELA SE REFLETE NOS DIAS ATUAIS:

Pode-se afirmar que, no período colonial, a educação nacional passou por duas etapas distintas: a da educação jesuítica e a das aulas régias, implantadas quando da reforma pombalina. A primeira, mais longa e sistemática, lançou raízes fortes, profundas e até hoje viceja neste país. A segunda, com características completamente diversas, também imprimiu suas marcas na mentalidade do povo brasileiro.

Durante quase metade do século XVI, não houve grande preocupação por parte dos portugueses em colonizar o Brasil. Ele continuou sendo a terra dos brasileiros autênticos: os indígenas que aqui viviam desde tempos imemoriais. As incursões estrangeiras exigiram a atenção do país descobridor que correu o risco de perder a posse destas terras, caso não lhes conferisse maior atenção. Razão pela qual foram instalados os Governos Gerais no Brasil e com os primeiros governadores chegaram os padres jesuítas, cujo trabalho merece os destaques que se alinham a seguir.

2.1.1 – A educação jesuítica

A Companhia de Jesus, recém fundada (1534) por Inácio de Loiola, necessitava apresentar um trabalho que lhe imprimisse uma imagem séria e sólida perante o mundo católico e, em especial, perante o Papa e seu séquito. Assumiu, então, a incumbência de trazer a civilização às

terras brasileiras, fundando vilas, erigindo capelas, desenvolvendo a agricultura e, concomitantemente, preparando os nativos para serem transformados em cristãos: missão e desafio que lhe foi proposto para que esta Companhia se auto-consolidasse.

O século XVI sobressaiu-se como o momento de descoberta e valorização da infância. Em toda a Europa, as crianças ganharam destaque como modelos de obras de arte, tanto sacras como profanas, e novos critérios morais e políticos foram incorporados ao “*modus vivendi*” da população. No início do século XVII, em Portugal, foram sancionadas leis determinando recolher as crianças nas ruas e dar-lhes melhores condições de vida.

Estes dois fatores: valorização da infância e elaboração de um modelo-ideológico de “criança menino Jesus”, segundo Mary DEL PRIORE (1991), foram fundamentais para que a Companhia de Jesus direcionasse suas ações para as crianças indígenas que, isentas dos vícios e pecados dos adultos, constituir-se-iam no pólo gerador de um trabalho catequético passível de expandir-se no seio da população nativa, alterando caráteres e credos.

O trabalho jesuítico desenvolveu-se embasado em seu plano de estudos, de base e métodos filosóficos: na *Ratio Studiorum* e na disposição inaciana para a meditação, a concentração, a disciplina do espírito e a subjugação dos sentidos. Adotando normas e a sistemática de submeter a criança a uma rígida hierarquia moral e social, os jesuítas contribuíram para que se efetivasse a transição da escola da Idade Média para o colégio dos tempos modernos. Autores afirmam que são eles os primeiros a reconhe-

cer as especificidades da infância e a existência de uma psicologia infantil que requerem a adoção de métodos que possam atender a essa psicologia.

No Brasil, dando início aos seus trabalhos, os jesuítas primaram por estabelecer uma relação das mais amistosas com os indígenas e surpreendê-los com o aparato das suas comemorações religiosas que, revestindo-se de enorme pompa e solenidade, encantavam os nativos.

Contudo, no cotidiano da vida colonial, os planos de estudo da Companhia de Jesus eram organizados e desenvolvidos de forma a direcionar o pensamento e as ações infantis para manter a hierarquia social, mediante vigilância constante e incentivo à rivalidade manifestados por assaz erudição e eloqüência. No que concerne aos povos indígenas, o que perpassava a ação jesuítica era metamorfosear a sua identidade, transformando-os em autênticos cristãos. Estes, afeitos a um diferente tipo de vida, num primeiro momento, deixaram-se envolver pela sedução. À medida em que foram sentindo os grilhões de uma forma de vida que em nada se coadunava com seus hábitos, usos e costumes, sua cultura enfim, debandavam para as florestas e reassumiam as posturas que haviam sido severamente combatidas, durante o convívio com os religiosos e os colonizadores.

A ação portuguesa era norteadada pelo espírito de posse e de legitimação da terra em benefício próprio, o que exigia o domínio da cultura invasora sobre as outras. Para alcançar seus objetivos, os portugueses mantinham uma situação de paz aparente, que camuflava o estado de tensão, a escravidão, a violência e a usurpação dos direitos dos donos da terra. A religião auxiliava a manutenção do

clima instaurado e contribuía para fortalecer as ações opressoras. Pregando a obediência, passividade e dependência, ela contribuiu para configurar a mentalidade da época. Esta mentalidade se incorporou de tal forma ao povo brasileiro que, ainda hoje, é possível observá-la pela forma como ele reage à opressão, à corrupção e a todas as formas de dominância que lhe são impostas por uma elite insensível à fome e à miséria em que vivem aproximadamente dois terços da população brasileira.

A outra etapa que se destaca como preponderante na “*escola que tivemos*”, no período colonial, é a da *aula régia* que foi implantada por força da Reforma Pombalina, ocorrida no âmbito da Coroa Portuguesa. Esta Reforma foi um acontecimento histórico resultante das providências do Marquês de Pombal, que implantou em Portugal um programa ecumênico de caráter monopolista, com vistas a incrementar o progresso deste reinado, por intermédio da acumulação de capitais, cujos detentores usufruíram das vantagens e dos privilégios concedidos aos que investiram no comércio ultramarino. O objetivo maior de Pombal era colocar o reinado português em condições de competir com as nações estrangeiras. Seu plano econômico previa a secularização das missões jesuíticas, originando questões que culminaram com a expulsão dos membros da Companhia de Jesus, de todas as terras portuguesas.

Nesta viagem que se faz aos séculos passados, no que se refere à face educacional do nosso país, são observados os seguintes aspectos:

2.1.2 – As aulas régias

A Reforma Pombalina aconteceu no Brasil adquirindo nuances e singularidades próprias. Conforme se constata na obra de Laerte Ramos de CARVALHO (1978), expulsos os jesuítas, o Governo Português envidou esforços no sentido de implantá-la e consolidá-la em suas terras d'além mar. Em 1759, na Bahia, o Principal Tomaz de Almeida abriu concursos para provimento das cadeiras de latim e retórica, nos quais foram aprovados dezenove candidatos a docentes. Os dois primeiros professores régios de Pernambuco foram escolhidos em Portugal, neste mesmo ano. Eram eles: Manoel de Melo e Castro e Manoel da Silva Coelho. Ambos passaram por inúmeras vicissitudes, face à resistência dos brasileiros em aceitar a introdução da reforma pombalina no país.

Os principais indicadores dessa resistência manifestaram-se com profunda aversão, por parte dos brasileiros, a tudo que provinha dos estrangeiros. Era uma verdadeira xenofobia, a qual se aliava um grande apego ao método jesuítico, ainda muito presente na forma de ensinar dos professores nacionais. Para isto, contribuíram as evidências de superioridade manifestadas pelos professores régios, e os brasileiros tomaram como ofensa o envio de mestres europeus para ministrar-lhes aulas, como se, no Brasil, não houvesse docentes com competência suficiente para incumbir-se dessa tarefa.

Nos arquivos históricos, nacionais e estrangeiros, há farta documentação comprovando a situação supracitada, cujo resultado refletia-se no pequeno número de alunos freqüentes às aulas régias em oposição às clas-

ses dos professores brasileiros, sempre lotadas.

Era evidente a situação de conflitos e dissensões entre professores brasileiros e estrangeiros, chegou ao auge com uma série de denúncias recíprocas feitas às autoridades portuguesas, resultando em inquéritos e punições. Os professores brasileiros eram acusados de continuarem adotando os métodos jesuíticos de ensino, razão pela qual as autoridades brasileiras e/ou portuguesas aqui sediadas sugeriam a El Rei que só nomeasse professores estrangeiros para ministrar aulas régias. Por sua vez, os docentes responsáveis pelas aulas régias eram acusados de não cumprirem as ordens emanadas de Portugal, no que se refere ao calendário escolar e a aspectos de civilidade.

A população brasileira solicitava providências para a continuidade do funcionamento e a expansão das escolas, tendo em vista a assistência educacional que recebera dos jesuítas.

O governo criou, depois de inúmeras solicitações, um subsídio literário para o ensino, que contribuiu para que, pelo menos quantitativamente, as nossas escolas atingissem os índices evidenciados por ocasião da liderança educacional jesuítica no Brasil.

É importante ressaltar que o advento das aulas régias não interferiu na continuidade dos estudos em outros Seminários e Colégios das Ordens Religiosas. Estas continuaram o seu trabalho que era menos expressivo, mas não menos importante. As aulas régias, pelos motivos mencionados e ainda pela dificuldade de conseguir professores preparados e em número suficiente para ministrá-las, le-

varam muitos anos para obter resultados aproximados dos já obtidos pelos jesuítas. Contudo, por volta de 1780, seus métodos destacavam-se em São Paulo.

A criação de subsídios e fundos para o ensino contribuíram sobremaneira para o desenvolvimento das aulas régias, cujos professores tiveram sua parcela de contribuição na disseminação de um sentimento liberal e expansão de idéias filosóficas que, ao longo dos trinta anos anteriores à independência do Brasil, perpassaram o movimento sócio-político nacional.

Quando se lança o olhar para o atual cenário brasileiro, observa-se que o sentimento e as idéias mencionadas estão presentes nos movimentos da classe trabalhadora que insiste na luta pela conquista de uma cidadania autêntica.

Olhar o atual cenário brasileiro é vislumbrar ao longe o horizonte. Para quem navega no oceano da história, ainda se faz necessário passar por águas e terras antes de se chegar lá. É preciso que o navio de sonhos ancore em outros portos, colha novas informações, antes de chegar ao porto final.

2.2 – A EDUCAÇÃO NO IMPÉRIO

A independência do Brasil foi precedida pela vinda da família real portuguesa para o nosso país, em virtude dos acontecimentos políticos que ocorriam na Europa, naquela época. Este acontecimento foi tão importante que o

período de 1808 a 1840 é identificado como o período da emancipação na História do Brasil. A influência da Igreja, como também em outros períodos, foi muito importante no que se refere ao povo em geral e especificamente aos pobres, a religião do povo manifestava-se nas artes, no folclore, nas festas e nas devoções. A educação continuava tendo nos preceitos religiosos um dos seus principais pilares e começou a ser institucionalizada legalmente.

Proclamada a Independência, o país teve a sua primeira constituição outorgada por D. Pedro I, em 25 de março de 1824. Em seu Artigo 179, inciso XXXII, ela estabelece: "*a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos*". De lá para cá, todas as constituições brasileiras têm feito alguma referência ao problema da educação, principalmente no que se refere a alfabetização.

O ensino teve a sua primeira lei sancionada em 15 de outubro de 1827. Ela determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos, e escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas.

O Ato Adicional de 1834 confere às províncias o direito de legislar sobre a instrução pública e manter estabelecimentos de ensino, excetuando-se faculdades de medicina e os cursos jurídicos. Passam a existir dois sistemas de ensino paralelos, situação que adentrou ao período republicano.

Os preceitos legais instauraram os sistemas oficiais de ensino, contudo não garantiram a sua instalação plena e irrestrita, como ainda acontece nos dias atuais. Expressaram a filosofia do partido político dominante da época: os Saquaremas. Quem foram os saquaremas? Constituíram-se

num grupo político, cuja formação e crescimento esteve intrinsecamente relacionado com o processo de construção do Estado Imperial e da constituição da classe senhorial. Sua consolidação foi facilitada pela forma de administração outorgada à província fluminense com a aprovação do Ato Adicional de 1834 e o desmembramento do Município da Corte. Foi estabelecido que esta província seria governada por um presidente. Seu primeiro presidente, Rodrigues Torres, deu origem aos saquaremas. Ele estabeleceu relações que contribuíram para solidificar e expandir a classe que ele representava. Seguiu-se-lhe uma série de presidentes ligados à mesma família e a província cumpriu o papel de laboratório, em que eram testadas as medidas e avaliadas as ações que os saquaremas pretendiam aplicar à administração geral, ao mesmo tempo em que as decisões do Governo Geral também eram ali testadas, antes de adotadas como consolidadoras da ordem no Império, generalizando-se para o país.

Os saquaremas aspiravam elevar o Império ao nível das nações civilizadas, o que se tornaria possível mediante a oferta de instrução ao povo. Daí, a origem do seu projeto educacional. A instrução seria o mecanismo pelo qual o povo adquiriria condições para colaborar na resolução dos problemas e pelo qual seria construída a “*boa sociedade*”, adequada ao Estado que se desejava. Os planos para a educação eram todos permeados por rigorosa fiscalização na formação e organização do sistema; nos planejamentos e ações dos docentes e na própria formação do professor primário que deveria ser um poderoso agente do Estado. Sua essência estava na preocupação com a oferta de uma educação direcionada à formação de um povo submisso aos ditames de uma elite dominante, um povo ajustado

às normas e situações vigentes, quaisquer que fossem elas.

A viagem ao passado parece ter chegado aos dias atuais, quando são vislumbrados estes cenários. A presença do Estado no cotidiano do povo e a cidadania restrita à pequena parte da população, constituem-se em elo do passado com o presente. Contudo, surgem outros portos. Há que se passar por eles e continuar esta viagem ao passado, na esperança de encontrar a rota ideal para que no futuro se tenha a escola que queremos.

2.3 – A EDUCAÇÃO NO PERÍODO REPUBLICANO

Chega-se à República! Que surpresas ela oferece ao abrir as janelas da História e mostrar a escola que tivemos em seus primórdios até os dias atuais?

2.3.1 – A Educação no início da República

Na Primeira República não existia uma rede escolar pública sobre a qual fosse possível dizer que atendia aos objetivos do ensino público. As poucas escolas existentes funcionavam para atender às classes economicamente mais favorecidas.

Foi justamente no início do período republicano que ocorreu a diversificação crescente do sistema de classes. Nos quarenta anos que correspondem à Primeira República, a classe dominante e dirigente eram representa-

das pelas oligarquias agrárias. O aumento da classe média urbana e o surgimento da burguesia resultaram dos surtos de crescimento industrial e de urbanização. O trabalho assalariado e a imigração subsidiada pelo Estado suprimiram a mão-de-obra para o campo e fizeram crescer as massas operárias nos grandes centros. O tecido social brasileiro foi-se diferenciando e acabou construindo um sistema de ensino nada democrático. As elites enviavam seus filhos às escolas particulares para obterem os primeiros conhecimentos e exigiam do Estado uma rede de ensino voltada ao seu atendimento posterior, daí a priorização estatal para o ensino secundário e o superior. No Brasil do início da República não existia o sentimento de identidade coletiva. Como o afirma Alberto TORRES: “*A busca da identidade coletiva para o país, de uma base para a construção da nação, seria tarefa que iria perseguir a geração intelectual da Primeira República*” (1889-1930).

Trata-se, na realidade, de uma busca das bases para a redefinição da República, para o estabelecimento de um governo republicano que não fosse uma caricatura de si mesmo. Porque foi geral o desencanto com a obra de 1889. Os propagandistas e os principais participantes do movimento republicano rapidamente perceberam que não se tratava da república de seus sonhos (1933 : 297).

Esta era a face educacional e político-social do Brasil. Contudo, uma parcela da educação tomou rumos apontados pelo movimento anarquista na Europa, através dos socialistas libertários brasileiros. Sob a inspiração das idéias e das experiências dos educadores libertários, foram criadas, em várias cidades, “*Escolas Modernas*” e

“Centros de Estudos Sociais”. No Rio de Janeiro, então capital da República, chegou a ser fundada uma “Universidade Popular” que foi muito mal sucedida.

Os educadores libertários assumiram abertamente a proposta de que a educação é um instrumento político e perseguiram o ideal de criar um verdadeiro sistema de ensino que se opusesse ao sistema oficial e privado dominante à época. A ligação entre a educação e o processo de mudança social foi claramente divulgada por Malatesta (um dos idealizadores do movimento anarquista), que afirmava estar a essência do processo de mudança na atuação harmônica de três forças: a educação, a propaganda e a rebelião. Ressalta-se que os anarquistas viam com clareza que a educação era uma das forças impulsionadoras da mudança e defendiam a necessidade de estreitar vínculos entre o que se faz na escola e fora dela, para que ambas se impregnem e se transformem mutuamente.

No contexto de uma educação institucionalizada e voltada para a minoria, a educação libertária emerge como solitária ilha, no cenário da Primeira República, assim como hoje tem-se algumas inovações educacionais no país.

2.3.2 – Educação e povo no “Estado Novo”

Entre os anos 20 e 30, os intelectuais da educação, que tinham do povo brasileiro uma imagem de doença, vício e degradação, iniciaram fortes campanhas para a erradicação do analfabetismo. Muitos, porém, combatiam as campanhas de alfabetização de adultos, alegando que trabalhadores iletrados, mas ordeiros, não causam perturbações, era pre-

ferível educar as crianças, instruindo-as e civilizando-as.

Evidenciaram-se, na década de 30, quatro projetos para a educação. Todos objetivavam construir um novo Brasil, cada um deles à sua maneira, a saber:

– o projeto dos liberais, educadores vinculados à Pedagogia Nova que, em 1932, lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova;

– o dos católicos, que se identificavam com a Ação Integralista Brasileira e pregavam a defesa da Pedagogia Tradicional;

– o do governo, que executou uma política educacional própria, segundo a orientação de Francisco Campos, então Ministro da Educação e Saúde Pública;

– o da Aliança Nacional Libertadora, defendido pelas camadas médias e o proletariado, pretendeu, sem sucesso, recuperar os projetos educacionais anarquistas.

Em 1934, foi sancionada nova Constituição Brasileira. Nela, a questão educacional era tratada de forma a contemplar ecleticamente as idéias liberais e conservadoras, acabando por não se constituir em solução para a questão da educação das classes populares. Na verdade, ela garantia alguns avanços em relação à educação pública, que passou a configurar o ensino primário como obrigatório e gratuito; exigir a obrigatoriedade de concurso público para o cargo de magistério; obrigatoriedade do Estado fiscalizar o ensino público e o particular, abordando ainda a questão das dotações orçamentárias por parte da União e dos estados para a educação.

A implantação do Estado Novo, em 1937, impediu a colocação em prática das reformas previstas na Constituição de 1934. Pelo contrário, a gratuidade passou a ser relativa; foi extinta a igualdade dos cidadãos perante a lei, sendo previstas escolas profissionalizantes para as classes menos favorecidas; deixaram de existir as legislações sobre concurso público para o magistério e sobre dotação orçamentária.

Em todo o país, houve rigoroso controle sobre os meios de comunicação e aumento crescente de perseguições e prisões; Getúlio Vargas era considerado o “pai dos pobres”, visto que seu discurso era de esperança e conforto, atingindo os sentimentos do povo em geral.

Com a deposição de Vargas, em 29 de outubro de 1945, findou-se o Estado Novo. O mundo todo estava passando por um processo de redemocratização, cujos reflexos em nosso país evidenciavam o crescimento dos movimentos populares.

2.3.3 – Educação e política no período de 1946 a 1964

Os principais acontecimentos da educação e da política, neste período, são enfocados com base nas pesquisas e produção de Ghiraldelli Jr., que destacaram o fato de que, entre 1946 e 1964, o Brasil foi regido por uma nova Constituição liberal, procurando regularizar a vida do país, no sentido de, ordenadamente, garantir cenário para as lutas partidárias.

Com enorme dificuldade, nosso país obteve uma singular democracia. Apenas alguns partidos políticos puderam ter existência legal: o Partido Comunista - PC não pôde ter o seu registro e, só em períodos de menor repressão, viveu estado de semi-legalidade. Houve expansão do populismo que promovia uma política de conciliação de classes, buscando cooptar as massas, para a convivência com um regime que prometia harmonia entre o capital e o trabalho. A falta de liberdade partidária total e o populismo constituíam-se em manchas na democracia liberal.

Contudo, os partidos políticos formados nessa época conseguiram empolgar boa parte do eleitorado. A sociedade civil, além de criar e manter vários partidos de caráter regional e nacional, também dinamizou os “partidos ideológicos”.

Nosso país foi dirigido por três partidos políticos: o Partido Social Democrata (PSD), o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e a União Democrática Nacional (UDN). Os dois primeiros tiveram suas raízes no getulismo e a UDN, desde suas origens, foi antigetulista.

O PSD, com bases agrárias, era um partido oligárquico e sempre defendeu a manutenção do estado vigente. Era formado pela elite governamental expandida por Vargas durante o Estado Novo. Os interventores dos estados, todos nomeados por Vargas, eram a grande força do partido. Seu programa era aparentemente mais conservador que o da UDN, porém, conseguiu articular-se melhor, coligando-se com o PTB e vencendo a maioria das eleições. Durante o governo de Juscelino Kubstichek, existiu a “Ala Moça” do PSD, que defendia propostas nacionalistas-re-

formistas, aproximando-o ainda mais do PTB.

O PTB foi fundado por Vargas para controlar o proletariado urbano. Surgiu como reformista e conciliador. À medida que foi crescendo e tornando-se mais representativo no parlamento, foi radicalizando suas posições. Boa parte das esquerdas alinhou-se em suas fileiras. Defendeu as conquistas sociais concedidas por Getúlio Vargas. Manteve plataforma nacionalista e coligou-se com o PTB, vencendo eleições e mantendo a UDN em contínua oposição.

A UDN, tal como o PSD, tinha bases agrárias, mas nunca defendeu teses nacionalistas. No início, enfatizou o antigetulismo e as teses contrárias ao Estado Novo. Cada vez mais, foi assumindo posições direitistas e golpistas. De 45 a 64, seus esforços maiores foram no sentido de seduzir os militares para uma aventura golpista que a levasse ao controle do governo.

Em breves palavras, o PSD e o PTB mantinham em suas fileiras a burguesia nacionalista e conciliadora, com tendências ao reformismo e ao intervencionismo estatal na economia e na política social. A UDN representava a burguesia seduzida pelo imperialismo americano e defendia teses privatistas.

Este foi o cenário da tramitação, durante treze anos, do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que deveria reformular a estrutura educacional do país, que até então se embasava nas Leis Orgânicas de Gustavo Capanema.

A Constituição de 1946 preconizava que a União deveria "*fixar as diretrizes bases da educação nacional*".

Por tal razão, o Ministro da Educação e Saúde do Governo Dutra (PSD), Clemente Mariani (UDN), constituiu uma comissão de educadores com a tarefa de elaborar um projeto para a LDBEN.

A Comissão foi instalada em 1947 e enviou o projeto ao Congresso Nacional, em 1948. Dela fizeram parte educadores de várias tendências que não colaboraram com o Estado Novo, como Lourenço Filho, católicos tradicionalistas como o padre Leonel Franca e Alceu de Amoroso Lima (Tristão de Athaide).

O projeto sofreu forte pressão contrária à sua aprovação, tendo sido arquivado em 1949, por influência do deputado Gustavo Capanema (PSD), ex-ministro da Educação. Em 1951, foi tentado o seu desarquivamento, mas o Senado informou que o trabalho havia se extraviado. Iniciou-se então a sua reconstituição pela Comissão de Educação e Cultura do Congresso. Após uma tramitação de seis anos (1957), foi aberta nova discussão sobre o projeto. No final de 1958, a Comissão de Educação e Cultura do Congresso recebeu o substitutivo Lacerda, que alterava substancialmente o texto original.

O substitutivo do deputado Carlos Lacerda (UDN) estava embasado em teses do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, ocorrido em 1948. Em 1956, o debate entre os defensores da escola pública e defensores da escola particular já dava mostras do acirrado combate a ser travado entre ambos. Nas décadas de 40 e 50, a rede pública de ensino cresceu consideravelmente, sendo defendida pelos setores sociais mais democráticos. Em contrapartida, os empresários do ensino particular, sem

argumentos para defender o ensino privatizado, serviam-se da Igreja Católica, cujos argumentos defensórios eram “a liberdade de ensino” e “o direito da família na educação dos filhos”.

Em novembro de 1956, o padre deputado Fonseca da Silva atacou Anísio Teixeira, então diretor do INEP, e Almeida Júnior, relator do projeto original da LDBEN, acusando-os de destruir as escolas confessionais. Os ataques se tornaram uma constante, o deputado Fonseca da Silva, confundindo a filosofia pragmatista de Dewey, pronunciou discursos procurando provar que as teses dos defensores do ensino público eram “perigosamente comunistas”.

O debate ampliou-se atingindo a sociedade civil. Começaram a assumir posições os partidos ideológicos, como a Igreja, os órgãos da imprensa e outras associações. Na Campanha em Defesa da Escola Pública, o jornal *O Estado de São Paulo* de tendência liberal-conservadora, udenista, colocou-se ao lado dos educadores progressistas e até mesmo dos socialistas.

A aprovação do substitutivo Lacerda era uma ameaça à escola pública e os educadores de várias tendências lançaram, em 1959, o “*Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados*”, a exemplo do “*Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*” de 1932. O documento de 1959 foi redigido pelo autor do documento de 1932: Fernando de Azevedo. Contudo, o primeiro documento preocupou-se com questões didático-pedagógicas; e o “*Manifesto de 1959*”, admitindo válidas as diretrizes escolanovistas de 32, tratou de questões gerais da política educacional.

A organização formal da Campanha de Defesa da Escola Pública aconteceu em maio de 1960, na I Convenção Estadual em Defesa da Escola Pública, em São Paulo. A campanha organizou-se sob a hegemonia dos liberais, porém, na sucessão dos seus dias, foram os socialistas, ressaltando-se entre eles o professor Florestan Fernandes, que a ampliaram, levando-a ao interior do país, através de encontros e palestras. Desta forma, avançou das classes médias para as classes populares, disto resultando as Convenções Operárias de Defesa da Escola Pública, realizadas na cidade de São Paulo, em 1960 e 1961.

A Campanha de Defesa da Escola Pública foi dirigida por três grupos que se interpenetraram e trabalharam consonantes, deixando porém intactas suas fronteiras teóricas. O *primeiro grupo*, liderado por Anísio Teixeira, inspirava-se na filosofia liberal-pragmatista e para ele o importante era a prática pedagógica, as possibilidades de promover uma educação pública de acordo com as aspirações de modernização do país. O *segundo grupo*, de Roque Spencer Maciel de Barros, Laerte Ramos de Carvalho, João Villa Lobos e outros, adotava a filosofia liberal-idealista, segundo a qual a educação é um direito do homem, em termos absolutos e independente das possibilidades históricas da sociedade. Ambos os grupos colocavam a escola pública acima da sociedade, como um local de apaziguamento dos conflitos sociais e de promoção da harmonia social. O *terceiro grupo*, o dos socialistas, queria instituir uma escola capaz de socializar a cultura para as classes trabalhadoras. Em 1960, Florestan Fernandes afirmava publicamente que a luta não era por princípios socialistas, mas por conquistas já alcançadas nos países capitalistas avançados.

A Campanha em Defesa da Escola Pública ensejou o debate entre vários partidos ideológicos. A Igreja Católica foi a principal defensora dos interesses privatistas, que foram expressos e defendidos pela revista "Vozes". Em vários artigos, o então frei Evaristo Arns, defendendo o ensino livre, insistiu que a educação não é função do Estado e sim da família, "grupo natural" anterior ao Estado. O frei Arns criticou as obras e os artigos de Anísio Teixeira e culpou o Ministério da Educação e Cultura - MEC pela *"ameaça contra o ensino cristão e humanístico das escolas livres"*.

Em 1961, com o projeto já aprovado pela Câmara, a Campanha pela Escola Pública atingiu o seu ápice. Na II Convenção em Defesa da Escola Pública, Florestan Fernandes condenou o projeto por fazer *"concessões à cupidez ou à ânsia de poder dos círculos privatistas"*. Neste mesmo ano, o projeto foi aprovado pelo Senado e sancionado pelo Presidente da República. Ele havia recebido mais de duzentas emendas, na tentativa de conciliar as tendências em disputa. Anísio Teixeira considerou a aprovação da LDBEN uma *"meia vitória, mas vitória"*. Carlos Lacerda, do lado oposto, comentou que era *"a lei a que pudemos chegar"*. Contudo, boa parte dos integrantes da Campanha consideraram a aprovação do projeto como uma derrota popular, e que o sancionamento da Lei pelo Presidente João Goulart foi *"uma traição"* para com as forças democráticas e populares. A LDBEN frustrou a expectativa dos setores mais progressistas, porque ela garantiu igualdade de tratamento por parte do Poder Público para os estabelecimentos oficiais e particulares, ou seja, assegurou que as verbas públicas poderiam ser carreadas para a rede particular de ensino em todos os graus.

Depois de treze anos no Congresso, uma Lei destinada a um país pouco urbanizado foi aprovada para um país industrializado e com necessidades educacionais que o Parlamento não apreendeu. Sintetizando-se em indicadores quantitativos: metade da população brasileira continuava analfabeta, apenas 7% dos alunos que iniciavam o curso primário chegavam à quarta série e, dos que procuravam o ensino secundário, somente 14% eram absorvidos, enquanto apenas 1% dos alunos iniciava o ensino superior.

2.3.4 – A educação no período revolucionário

Na Presidência da República passaram cinco generais durante o período ditatorial. Houve uma proliferação de legislações sobre a educação, tornando-a confusa e repressiva, expressando-se pela repressão, pela privatização do ensino, pelo tecnicismo pedagógico, exclusão de grande parcela das classes populares do ensino de boa qualidade e pela desmobilização do magistério.

O golpe militar de 1964, que na verdade foi um pacto entre a tecnoburocracia militar e civil com a burguesia brasileira e as empresas multinacionais, teve como objetivo mudar politicamente o país, sem alterar o seu modelo econômico, que vinha abrindo o país para os investimentos estrangeiros.

É importante ressaltar o papel do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais - IPES, criado em 1962, que, tanto antes como depois de 1964, dedicou-se às questões do ensino. Antes do golpe militar, o IPES conseguiu desarticular a aliança entre educadores de esquerda e os liberais

que, na década de 50, defendiam juntos a escola pública. Durante os anos 60, assumiu a organização de fóruns educacionais que objetivavam atrelar o sistema educacional à política econômica vigente, no sentido de favorecer o processo de acumulação e centralização do capital.

Guiraldelli Júnior divide o período da ditadura militar em três etapas: a primeira (1964/1969) corresponde aos governos dos generais Castello Branco e Costa e Silva e à elaboração das reformas de ensino; a segunda (1970/1974) compreende o governo da Junta Militar e do general Garrastazu Médici e a implantação das reformas, no que se refere à educação; finalmente, a terceira abrange os governos dos generais Ernesto Geisel e João Batista Figueiredo, ocasião em que as reformas educacionais expressam-se como desastrosas. As Leis 5.540/68 e 5.692/71 desdobraram-se em outros instrumentos legais, cuja razão de ser só se explica quando se adentra ao contexto da época.

A Lei 5540/68 direcionava-se no sentido da não democratização do ensino superior que incentivou a privatização do ensino, provocando, ao longo dos anos, profunda alteração em sua qualidade e na própria vida universitária. A matrícula por disciplina, os cursos parcelados com regime de créditos e a departamentalização desvincularam totalmente o ensino da pesquisa e constituíram-se em subsídios para a despolitização, a impossibilidade da organização estudantil e para um ensino universitário pouco eficaz, culminando por descontentar até mesmo frações da burguesia e das classes médias que haviam apoiado o regime militar.

A Lei 5692/71 não se desvinculou totalmente da LDBEN (Lei 4024/61), contudo, se esta espelhou princípi-

os liberais vivos, a primeira expressou os princípios da ditadura. Os cursos primário e ginásial agruparam-se no ensino de 1º grau, que deveria atender à faixa etária dos 7 aos 14 anos, ampliando a obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos. O 2º grau passou a ser totalmente profissionalizante e a escola pública, obrigada a cumprir a lei, descaracterizou-se, deixando de oferecer um bom curso colegial, e nem teve condições de oferecer um bom ensino profissionalizante, por quase absoluta falta de recursos materiais e humanos.

A profissionalização no ensino de 2º grau deixou de ser imposta legalmente no governo do general João Figueiredo. A nova lei (7044/82) expressa apenas a obrigatoriedade de “preparação para o trabalho”. A idéia de profissionalização foi sepultada definitivamente e ficou assim reconhecido o fracasso da política educacional do período ditatorial.

2.3.5 – A educação nos dias atuais

O perfil atual da educação no país não se difere muito do evidenciado em momentos das épocas anteriores retratadas nesta retrospectiva. Os índices de analfabetismo continuam alarmantes; a evasão e a reprovação ainda atingem considerável percentual de estudantes na rede de ensino; o número de alunos que consegue chegar ao ensino superior é insignificante em relação ao total da população brasileira em idade escolar; as escolas públicas carecem de recursos materiais e humanos; a profissão do professor vem sendo desvalorizada de forma tal que é alarmante a diminuição do interesse pelos cursos e habilitações para o magistério.

De uma análise mais acurada, infere-se que esta situação resulta das políticas e condições impostas à educação nacional desde os seus primórdios. O último portal transposto, o do regime ditatorial, deixou marcas profundas no sistema educacional brasileiro e no país como um todo. Hoje, o processo de democratização de oportunidades não vem acontecendo como seria necessário para possibilitar à população brasileira melhor qualidade de vida. São enormes os bolsões de fome, de falta de assistência à saúde e à educação, em que grassa a miséria extrema. Por tal razão, não se pode dizer que o país vive o estado democrático. As diretrizes políticas adotadas vêm ensejando o arrocho salarial, o aumento nos índices de desemprego, nas taxas de mortalidade infantil e nos resultados educacionais obtidos, aumentando, cada vez mais, a dívida que se tem com as camadas menos favorecidas desta população.

A educação, em termos reais, ainda está sob a égide da legislação do período anterior, com avanços relativos, garantidos por leis menores que amparam situações extraordinárias ou especiais.

A Constituição em vigor, aprovada em 1988, expressa inúmeras conquistas sociais e deverá sofrer alterações, por influência de setores que vêm na manutenção desta Carta Magna a ingovernabilidade do país. Muitos dos direitos adquiridos sequer foram praticados. Os vários setores da sociedade, incluindo nestes o da educação, foram chamados para apresentar propostas para uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, embasada na nova Constituição. Em todo o território nacional, a movimentação foi intensa. Tramitou no Congresso Nacional um

projeto de lei, cuja significância expressa-se pela exigência de atenção a camadas da sociedade que, na prática, têm sido discriminadas. Ao dar entrada na Câmara Federal, ele foi identificado como PL (Projeto de Lei) nº 1258 A/88 e percorreu turbulento caminho, até ser excluído do cenário e dar lugar ao Projeto do Senador Darcy Ribeiro.

Foi assim desrespeitado todo um procedimento democrático de elaboração pela sociedade. O novo projeto não expressava as propostas aprovadas em fóruns nacionais, por todos os que se sentiram no direito e no dever de participar da elaboração de uma lei norteadora da educação nacional. De nada adiantaram as manifestações desfavoráveis de alguns parlamentares. A Câmara Federal, em 17 de dezembro de 1996, aprovou uma nova Lei de Diretrizes e Bases que, sem perda de tempo, foi sancionada no dia 20 de dezembro de 1996, sob o nº 9394/96 e o cognome de Lei Darcy Ribeiro.

No dizer de Bollmann:

“o texto aprovado, em poucas palavras reduz a obrigação do Estado com a universalização do ensino fundamental e do segundo grau (ensino médio), com a educação infantil e com a educação de jovens e adultos trabalhadores. Desautoriza o Conselho Nacional de Educação a tomar decisões, caracterizando-o como ‘assessor’ do Ministério da Educação, retirando do âmbito do Fórum Nacional a responsabilidade da elaboração do Plano Nacional de Educação, o que ampliaria o seu alcance político; expressa uma política de financiamento da educação que não assegura a universalização da educação fundamental, nem dá con-

ta de prover um padrão unitário de qualidade em todos os níveis. Reduz também os mecanismos de controle social para as instituições privadas de ensino. No ensino superior não garante o princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão e nem a articulação com outros níveis de ensino. Desconsidera a autonomia e a carreira universitárias. Reduz a obrigatoriedade da formação de professores da educação básica nos cursos de licenciatura plena e, por fim, desarticula o Sistema Nacional de Educação" (BOLLMANN, 1997 : 162).

Ao destacar a reflexão feita em torno da lei, faz-se necessário o entendimento de que ela se constitui em uma das faces da problemática da educação brasileira e necessita ser ultrapassada em sua dimensão formal. A democracia precisa ser incorporada ao cotidiano do povo. O acesso à educação para toda a população, a ampliação do espaço de construção das políticas públicas, a construção de uma educação plena ao exercício da cidadania são tarefas ingentes e urgentes.

Talvez, um dos caminhos para a consecução desta realidade esteja na edificação da Escola que Queremos. Nesta viagem de sonhos, por paragens da história da educação brasileira, aportou-se em lugares com características diversas: em alguns, a ênfase foi no aspecto da educação propriamente dita; em outros, foi na política vigente. Apesar de muitas outras variantes (a econômica, a jurídica e outras) serem passíveis de abordagens, entende-se que as trabalhadas apresentaram subsídios suficientes para a continuidade deste trabalho. Foi possível amearhar o necessário para a idealização da escola sonhada.

3 – A ESCOLA QUE QUEREMOS

Foi afirmado, no início deste trabalho, que “navegar é preciso e sonhar também é preciso”. Os sonhos sustentam os ideais e estes são os fanais da existência de cada ser humano. Quando não se acredita mais em um ideal, deixa-se de persegui-lo e algo dentro de cada um morre um pouco. Todavia, ninguém vive apenas de sonhos. No decorrer da existência, constata-se que, para a maioria do gênero humano, só há possibilidade de realizar um sonho, quando este tem um mínimo de embasamento na realidade.

É com base na realidade esboçada que se aventura a delinear os traços da Escola que Queremos:

- da escola jesuítica, quer-se a firmeza de propósitos, a crença firme num ideal a ser perseguido e os princípios de valorização da infância;

- do período das aulas régias, o sentimento liberal e as idéias filosóficas, indicando possibilidades;

- da monarquia, quer-se os princípios de cidadania, contemplando todo o povo, garantindo um mínimo de dignidade a cada cidadão;

- da república, a vontade de lutar e transformar a história da educação, a vontade de não esmorecer, de ter esperanças!

Esta escola fará parte de um sistema, sim! Um sistema cuja organização e funcionamento serão discutidos, planejados, executados e burilados por todos os seus partici-

pantes, para que ela esteja sempre vinculada à realidade em que está inserida, para que suas respostas estejam em consonância com o seu espaço geográfico e o seu momento histórico. Nela, os problemas concretos serão estudados e analisados criticamente, com processos e métodos científicos, na busca de soluções criativas e mesmo inovadoras.

O ensino primará pela unidade de conhecimentos básicos que alicerçarão as especialidades e fornecerá a infra-estrutura necessária para desencadear o processo de pesquisa. A ciência esboçará uma visão precisa e racional da realidade, porque fará uso dos métodos científicos, com rigor e exatidão, sem se divorciar de sua matriz: a Filosofia, ensejando a reflexão sobre o destino do conhecimento produzido. A quem servirá? Por que e para que a produção deste conhecimento foi financiada?

Seu corpo docente, o administrativo e os alunos, trocando idéias, debatendo e trabalhando juntos, tomarão deliberações coletivas com a certeza de que todos fazem parte de um conjunto com espaço suficiente para que cada um assuma a responsabilidade pelo todo. A participação será uma constante e o aprendizado da democracia dar-se-á na sua vivência. Haverá tentativas constantes para a mudança das atitudes autoritárias e passivas, para a aquisição dos hábitos de participar e de gerenciar coletivamente a educação.

A escola que queremos será um contínuo vir-a-ser. Nela a mudança será uma constante, o que parece contraditório à luz da afirmação feita acima de que a escola fará parte de um sistema, tendo em vista que a noção de sistema oferece a idéia de algo estatizado e imutável. Concorda-se com MANNHEIN quando ele afirma:

“ Mas em uma sociedade na qual as mudanças mais importantes se produzem por meio da deliberação coletiva e onde as reavaliações devem basear-se no consentimento e na compreensão intelectual, se requer um sistema completamente novo de educação; um sistema que concentre suas maiores energias no desenvolvimento de nossos poderes intelectuais e dê lugar a uma estrutura mental capaz de resistir ao peso do ceticismo e de fazer frente aos movimentos de pânico quando soe a hora do desaparecimento de muitos dos nossos hábitos mentais ” (MANNHEIN, 1947 : 31-32).

Esta escola será um dos instrumentos da mudança social, devendo unir-se a outras forças que compõem a sociedade, para juntas promoverem a transformação do contexto social. Mudando-se, a sociedade mudará com ela; todavia, uma não poderá modificar-se sem a participação da outra.

Esta escola deverá ser um instrumento de crescimento mútuo e constante, porque “somos parte do gênero humano” e a realização plena depende da realização de cada um.

4 - BIBLIOGRAFIA

- BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. LDB: do processo de construção democrática à aprovação anti-democrática. In: *Universidade e Sociedade/12*, ANDES, p. 161-163, fev. 1997. Caderno Especial LDB.
- BOSI, Alfredo. Cultura Brasileira. In: MENDES, Dumerval Trigueiro. *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1991. p. 135-176.
- CASTRORIADIS, Cornelilus. Psicanálise e sociedade. In: . *As encruzilhadas do labirinto/II*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987, p. 39-53.
- CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da república no Brasil*. São Paulo : Companhia das Letras, 1990. p. 55-73/109-128.
- CARVALHO, Laerte Ramos de. *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo : Saraiva/EDUSP, 1978. p. 99-140/193-229.
- FRAGOSO, João Luis; TEIXEIRA DA SILVA, Francisco Carlos. A política no Império e no início da República Velha: dos barões aos coronéis. In: LINHARES, Maria Yedda L. (Org.). *História geral do Brasil: da colonização portuguesa à modernização autoritária*. Rio de Janeiro : Campus, 1992. p. 177-206.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 16. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1985.

- FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo : Moraes, 1984.
- FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala*. Rio de Janeiro : José Olympio, 1966. v. II, p. 573-649.
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo : Ática, 1993. p. 61-75.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. *História da educação*. São Paulo : Cortez, 1994. p. 105-135/163-187.
- HAUCK, João Fernandes et al. História da igreja no Brasil. Segunda época. In: *História da Igreja na América Latina II/2*. Petrópolis : Paulinas, 1992. p. 112-130/280-284.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Visão do paraíso: os motivos edênicos no descobrimento do Brasil*. São Paulo : Brasiliense, 1992. p. 130-148.
- HOORNAERT, Eduardo et al. História da igreja no Brasil. Primeira época. *História da Igreja na América Latina II/1*. Petrópolis : Paulinas, 1992. p. 251-273.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *A pedagogia de Rui Barbosa*. São Paulo : Melhoramentos, 1954.
- LUCKESI, Cipriano et al. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. 6. ed. São Paulo : Cortez, 1991.
- LUIZETTO, Flávio. Cultura e educação libertária no Brasil no início do século XX. *Educação e Sociedade*. São Paulo : Cortez-CEDES, n. 24, p. 18-47, ago. 1986.

- MANNHEIM, Karl. *Diagnóstico de nuestro tiempo*. Barcelona : Oikos-Tau, 1979. p. 71-72.
- MATTA, Roberto da. *O que faz o brasil, Brasil*. Rio de Janeiro : Rocco, 1992. p. 21-33/93-105.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo saquarema*. São Paulo : HUCITEC; Brasília : INL, 1987. (Estudos Históricos, p. 251-288).
- MENDONÇA, Sônia Regina de. As bases do desenvolvimento capitalista dependente. In: LINHARES, Maria Yedda L. (Org.). *História geral do Brasil: da colonização portuguesa à modernização autoritária*. Rio de Janeiro : Campus, 1990. p. 243-272.
- MORIYON, F. G. (Org.). *Educação libertária*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989. p. 7-28
- PRIORI, Mary del. O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. In: _____ (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo : Contexto, 1991. (Caminhos da História, p. 10-27).
- THOMAS, Georg. *Política indigenista portuguesa no Brasil: 1500 - 1640*. São Paulo : Loyola, 1981.
- WEREBE, Maria José Garcia. *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo : Ática, 1994. p. 210-288.