

ensino consoantes aos ideais de progresso e civilização.

É nesse sentido que se compreende a importância e o significado histórico e sociocultural deste Colégio. Além de ser uma iniciativa dos presbiterianos numa região acentuadamente católica, sobressai a proposta educacional inovadora e moderna, os apoios de uma elite progressista, liberal e republicana e o envolvimento de professores de grande renome no cenário intelectual brasileiro, como Rangel Pestana e Júlio Ribeiro.

A história do Colégio Internacional é contada considerando três fases estabelecidas segundo as iniciativas e direção imprimidas à escola de acordo com os missionários encarregados da direção do colégio: 1ª fase, Norton, Lane (1873-1879); 2ª fase, Dabney, Rodrigues, Lane (1880-1890) e 3ª fase Gammon, Lane (1891-1892). Em cada fase encontramos uma descrição pormenorizada da proposta educacional, o programa de ensino, a composição do corpo docente, os problemas e entraves enfrentados. Dessa forma, é possível constatar as características peculiares deste Colégio e as inovações educacionais introduzidas, tais como: a liberdade religiosa, a proposta curricular avançada com base num curso de estudos liberais aprofundado e progressivo, a co-educação praticada num curto interregno, a extinção de exames públicos orais, entre outras.

Em 1892, tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelo Colégio, agravadas pela epidemia de febre amarela que assolou Campinas no final do século, o Comitê Executivo de Missões no Estrangeiro decidiu pela transferência da missão para a cidade de Lavras, considerada mais segura. Dessa forma, encerra as atividades do Internacional. A avaliação de Albino a respeito dos resultados desse empreendimento educativo é bastante positiva, afirmando que o Internacional "conseguiu com sucesso, a formação de um cidadão identificado com o mundo novo que se abria para a cidade de Campinas" (p.109); isto explica

não apenas o sucesso obtido pelo Colégio, mas corrobora a importância que ele teve na sociedade campineira.

Apesar da numerosa quantidade de informações assinaladas pelo autor a respeito do Internacional, ressentido-se, neste capítulo, de maior aprofundamento de questões propriamente do âmbito educacional, que o contextualizasse no interior da problemática do ensino secundário no Império. O único aspecto analisado no livro trata das limitações impostas à proposta curricular do Colégio diante das pressões para os exames preparatórios. Outras questões como a inovação educacional, o conteúdo político-ideológico da proposta do mesmo, a comparação da sua proposta educativa com outras instituições congêneres existentes na cidade de Campinas, como o Colégio Culto à Ciência, teria enriquecido ainda mais a obra e, ainda que não a descaracterizasse como um estudo em História Eclesiástica, contribuiria para desvelar a natureza das questões pressupostas nas iniciativas educacionais da Igreja.

O último capítulo faz uma radiografia da composição socioeconômica dos alunos do Colégio Internacional demonstrando serem eles originários de parte significativa das camadas elitizadas de Campinas, fossem elas agrárias, comerciais, industriais e profissionais liberais. Ratifica, portanto, a tendência geral verificada nas escolas particulares desse período. No entanto, o que chama a atenção é o procedimento metodológico que o autor emprega para demonstrar esta afirmação. Partindo da identificação dos nomes dos alunos registrados nas festas de encerramento e lista de formandos da escola, procede a um rastreamento de dados relacionados às condições sociais da família, consultando processos cíveis, inventários, testamentos e manuscritos existentes nos *Ofícios* da cidade. Tal procedimento ilustra, de forma significativa, o uso de fontes alternativas para se demonstrar a origem social dos alunos de escolas particulares, muitas vezes pressu-

postas nos estudos em História da Educação mas não comprovadas empiricamente.

Nas pegadas da história do Colégio Internacional de Campinas encontramos elementos para questionarmos acerca do movimento de renovação educacional no Brasil na segunda metade do século XIX e podemos identificar vários aspectos concernentes à cultura escolar desse período. Marcus Albino, com escrita leve, análises criteriosas e a riqueza de fontes que oferece, torna a obra *Ide por Todo Mundo* um agradável convite à leitura e a futuras investigações.

Rosa Fátima de Souza

Professora do Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp - Araraquara e pesquisadora do Centro de Memória da Unicamp

## GESTÃO EDUCACIONAL E DESCENTRALIZAÇÃO: NOVOS PADRÕES

Vera Lúcia Cabral Costa (org.)

São Paulo: Fundap/Cortez, 1997. 188p.

A Fundação do Desenvolvimento Administrativo — Fundap, objetivando colaborar tecnicamente com os processos e programas de modernização administrativa, tem se dedicado, particularmente nos últimos anos, a acompanhar os movimentos da Administração Pública brasileira no que se refere à adoção de novos padrões organizacionais e de gestão.

Considerando o quadro de desigualdades regionais e sociais que caracteriza o país, este acompanhamento tem privilegiado as políticas públicas de caráter universalista: saúde, educação, assistência social, nas quais se concentram boa parte da opinião pública e dos esforços governamentais.

Esta publicação insere-se em tal linha de considerações. Apresenta os resultados da pesquisa "Mudanças nos Padrões de Gestão

Educacional no Contexto do Processo de Descentralização" financiada pela Fundação Ford, coordenada pelo Centro de Investigación y Desarrollo en Educación (CIDE) e desenvolvida, no Brasil, pela Fundap, pelo seu Instituto de Economia do Setor Público (IESP). Debruça-se, portanto, sobre a estratégica área da política educacional, privilegiando especialmente as repercussões, consequências e características dos processos de descentralização/desconcentração que tem condicionado nos últimos anos.

O processo de descentralização na área social, tal como ocorre no Brasil nos últimos anos, insere-se no contexto de transformação do sistema federativo brasileiro iniciado com o fim do regime autoritário. Afirmado-se paralelamente à democratização do país e em alguns momentos chegando mesmo a se confundir com ele, as tendências descentralizadoras tiveram de conviver com um ambiente de progressiva crise fiscal, o que seguramente embaraçou seu ritmo de operacionalização.

Na área educacional, o tema de descentralização está presente desde os anos 70, quando da adoção, ainda durante o regime autoritário, com a Lei n. 5692/71, de uma abrangente reforma que marcaria profundamente o desenho organizacional do sistema educacional brasileiro. Como se sabe, tal reforma definiu-se por seu caráter nacional, ao propor diretrizes e normas homogêneas para todo o país. A legislação previa também a descentralização do ensino fundamental para o nível municipal, mas não se fazia acompanhar de políticas que oferecessem suporte técnico e financeiro aos municípios. Ou seja, não se fazia acompanhar de qualquer compromisso com a qualidade do ensino oferecido à população. Consoante o modelo econômico em vigor, que se caracterizava pela concentração de recursos no nível das macropolíticas, a descentralização e a expansão de vagas faziam-se na perspectiva da formação de mão-de-obra barata.

O quadro educacional agravou-se devido à redução dos recursos investidos no ensino fundamental obrigatório que, na década de 70, atingiram os menores índices no país. Para contornar a situação de crise, o governo federal instituiu um tributo complementar, o salário-educação, que permanece até hoje como a principal fonte de financiamento das despesas com o ensino fundamental, centralizando-o rigidamente de modo a garantir o controle das negociações, quase sempre de caráter clientelista, em torno de sua distribuição.

Desde meados da década de 80, vive-se no país uma nova fase do processo de descentralização, na qual redobram-se esforços no sentido de implementar formas de cooperação entre os três níveis de governo, especialmente entre estados e municípios, com o objetivo de reverter os baixos índices de desempenho escolar constatados nos anos 60 e 70.

A pesquisa ora publicada busca avaliar alguns resultados e características desse processo. Partindo de uma delimitação rigorosa dos fenômenos abrangidos pelos conceitos de descentralização, desconcentração e autonomia escolar, bem como do estabelecimento dos parâmetros sob os quais as experiências de descentralização/desconcentração na gestão educacional podem ser consideradas bem-sucedidas, a pesquisa detém-se no estudo de dois casos tidos como emblemáticos: o de Minas Gerais e o de alguns municípios do Rio Grande do Sul. A escolha dos casos deveu-se não apenas ao êxito (segundo os critérios aqui listados) das novas propostas de gestão neles desenvolvidas, mas também ao fato de que tais propostas representam alternativas inovadoras, adaptáveis pela sua generalidade e realidades distintas daquelas que as engendraram.

As experiências aqui avaliadas indicam duas formas distintas de se abordar a questão da descentralização do ensino público. São experiências, portanto, que não devem consubstanciar um receituário aplicável imediatamente a toda e qualquer realidade,

mas servir como parâmetro para a reflexão sobre sucessos e fracassos no âmbito das educativas oficiais.

As duas experiências configuram inovações educacionais na área da gestão e, apesar das diferenças marcantes entre elas, convergem no que se refere aos objetivos mais gerais: a melhoria das condições de trabalho docente e o incremento à participação.

Eny Maia  
Pedagoga

### VIOÊNCIA DE GÊNERO: PODER E IMPOTÊNCIA

Heleith I. B. Saffioti, Suely S. Almeida  
Rio de Janeiro: Revinter, 1996. 218p.

Em porcentagem esmagadora dos casos, a violência de gênero ocorre em forma de violência doméstica. Preocupações das sociedades e dos governos têm estimulado pesquisadores que buscam compreender diferentes aspectos dessa brutal metamorfose pela qual o amor pode gerar todos os seus contrários: ódio, violência, espancamentos, lesões corporais, morte.

No caso brasileiro, publicações diversas enriquecem, sem dúvida, nosso conhecimento sobre o tema, e podem *grasso modo* compor dois grandes grupos: por um lado, textos ancorados em dados que divulgam a violência denunciada, ensaiando explicações interessantes, mas sem aprofundar interpretações sobre um quadro que representa ponta de imenso *iceberg* a ser mais bem investigado; por outro lado, teses, dissertações, ensaios, inspirados ora na antropologia, ora na psicanálise que tentam compreender o fenômeno.

Neste último tipo de texto a mulher pode aparecer como vítima passiva diante de um algoz implacável, armadilha teórica sedutora, sem dúvida. Na ânsia de escapar a essa visão unilateral, alguns estudos se propõem a captar o outro lado da relação para compreender como se dá o que con-

sideram a “comunicação” pela violência, armadilha ainda mais perigosa, uma vez que o pesquisador se arrisca a reproduzir, de forma sofisticada, crenças do senso comum disseminadas no imaginário social, e que podem ser resumidas numa das frases mais nocivas que a ideologia machista já produziu no país: “Mulher gosta de apanhar”.

Refletir sobre violência doméstica implica, portanto, perigos teóricos sem fim, que não invalidam as contribuições mas provocam perplexidades.

Pois bem, estamos diante de um livro que consegue ultrapassar tais armadilhas e resvalar em algumas delas, sem sucumbir a nenhuma das “facilidades” com as quais elas costumam seduzir.

Para tanto, suas autoras se armaram de rigoroso referencial teórico, cuja discussão cobre um terço do texto, tecendo aí o que Castells chamaria o “campo teórico” da investigação — já que toda metodologia e grande parte dos dados já aparecem iluminados por algum tipo de interpretação. Iniciam, portanto, essa primeira parte da obra, com um doloroso “quadro epidemiológico” — dados sobre espancamento de mulheres e outras formas de violência de gênero em diferentes países. Paralelamente vão tentando explicações a partir de um quadro teórico que vai de Guattari a Bourdieu, passando por importantes teóricas feministas como Nancy Chorodow. Pode-se observar então a violência atravessando todas as classes sociais e culturais (etnias e/ou nações) e ocorrendo em qualquer espaço, uma realidade carregada das mais iníquas relações de gênero, chocante pela impunidade. Recusando-se ao reducionismo, o texto passeia por várias teorias, ora desconstruindo-as, ora reconstruindo-as e vai desvelar a violência como expressão de impotência daqueles que pretendem estar “defendendo sua imagem pessoal porque não se reconhecem como indivíduos significativos”.

As autoras se negam a qualquer *design* do perfil do espancador, já que a violência está inscrita na organização social de gêneros e funciona como técnica de enquadramento da (in)submissão feminista.

Como já sugerido, as reflexões não são apenas teóricas. Elas partem dos dados gerais do país e do mundo e guiam em torno de pesquisa específica que envolveram dois anos e colheram entrevistas com 106 vítimas, dez agressores, 68 policiais e dez assistentes sociais.

A segunda parte do livro traz encontro com o concreto. Três histórias de vida são analisadas em profundidade e as abstrações teóricas da primeira parte vão se concretizando em quadros expressivos do cotidiano. Na esfera do particular surgem mulheres por inteiro, cada uma por sua vez, com suas especificidades, enquanto as autoras ultrapassam o fato “generalizante” (rotinização da violência) para situar possibilidades e diversidades que marcam relações. Nas tentativas de enfrentar/modificar/resistir/escapar a seus torturadores, as mulheres criam “novos destinos de gênero” singularizados dentro dos labirintos que seus espancadores constroem para impedir-lhes a autonomia.

Mesmo rompendo a relação, algumas permanecem limitadas pelas ameaças de ex-companheiros que a sociedade e o Estado deveriam coibir. Outras continuam amando seus algozes. Em vez de afirmar que são masoquistas, devemos compreender suas carências. Muito inteligentemente, as autoras escolheram um caso no qual a suposta vítima atira em seu torturador. É óbvio que se gostasse de ser espancada não o mataria.

Pelos três casos perpassam, como num gigantesco caleidoscópio, fatores que se arranjam e rearranjam sugerindo dinâmicas específicas: o aprendizado da violência nas famílias de origem, as carências afetivas, a impotência/onipotência feminina, a potência/onipotência masculina, as repre-