



Revista
Educação em Questão

v. 45, n. 31, jan./abr. 2013

Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | ISSN 0102-7735

Revista Educação em Questão

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – ISSN | 0102-7735



Natal | RN, v. 45, n. 31, jan./abr. 2013

Revista Educação em Questão

Publicação Quadrimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Reitora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Ângela Maria Paiva Cruz

Diretora do Centro de Educação

Márcia Maria Gurgel Ribeiro

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Alda Maria Duarte Araújo Castro

Comitê Científico

Adair Mendes Nacarato | USF
Ana Chrystina Venâncio Mignot | UERJ
Ana Maria Iorio Dias | UFC
Antônio Gomes Ferreira | Universidade de Coimbra
Dalila Andrade Oliveira | UFMG
Daniel Hugo Suárez | Facultad de Filosofía y Letras |
Universidad de Buenos Aires
Elizeu Clementino de Souza | UNEB
Elsa Lechner | Universidade de Coimbra
João Ferreira de Oliveira | UFG
João Maria Valença de Andrade | UFRN
Lucídio Bianchetti | UFSC
Karl Michael Lorenz | Sacred Heart University | Fairfield |
U.S.A
Maria Arisnete Câmara de Morais | UFRN
Maria Helena Menna Barreto Abrahão | PUCRS
Mariluce Bittar | UCDB
Marly Amarilha | UFRN
Nicholas Davies | UFF
Telma Ferraz Leal | UFPE
Valentín Martínez-Otero Pérez | Univ. Complutense de Madrid
Wagner Rodrigues Valente | UNIFESP

Conselho Editorial

Marta Maria de Araújo | Editora Responsável
Iran Abreu Mendes | Editor Adjunto
Alessandra Cardozo de Freitas
Antônio Cabral Neto
Maria da Conceição F. Botelho Sgadari Passegi
Aron Alberto Mascarenhas de Andrade

Bolsistas

Nilzete Moura Santos
Raíra Mércia da Cunha

Capa

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

Revisão de Linguagem

Magda Silva Neri
Affonso Henriques da Silva Real Nunes

Revisão de Normalização

Tércia Maria Souza de Moura Marques

Editoração Eletrônica

Wilson Fernandes de Araújo Filho

Indexadores

EDUBASE | Universidade Estadual de Campinas
Diadorim – Diretório de Informações da Política Editorial das
Revistas Científicas Brasileiras
GeoDados | Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación
Educativa | IRESIE | México | D.F.
Sistema Regional de Información en Línea para Revistas
Científicas da América Latina, el Caribe, España y Portugal
| LATINDEX
Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades
| CLASE
Sumários.org | Sumários de Revistas Brasileiras

Política Editorial

A Revista Educação em Questão é um periódico quadrimestral
do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do
Norte (UFRN). Publica artigos inéditos de Educação resul-
tantes de pesquisa científica, além de resenhas de livros e
documentos históricos.

Divisão de Serviços Técnicos
Catalogação da Publicação na Fonte | UFRN
Biblioteca Setorial | CCSA

Revista Educação em Questão

Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Fone | 084 | 3342-2270
E-mail | eduquestao@ce.ufrn.br
Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br
Portal | <http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao>

Revista Educação em Questão, v. 1, n. 1 (jan./jun. 1987) – Natal,
RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 1987.

Descrição baseada em: v. 45, n. 31 (jan./abr. 2013).
Periodicidade quadrimestral

ISSN – 0102-7735

1. Educação – Periódico. I. Departamento de Educação. II. Programa
de Pós-Graduação em Educação. III. Universidade Federal do Rio
Grande do Norte. IV. Título.

RN|BS|CE

CDD 370
CDU 37 (05)



Sumário

Summary

Editorial	5	Editorial
Artigos		Articles
A constituição da profissão dos enfermeiros em Portugal. A Escola de Enfermagem de Castelo Branco (1948-1988) <i>António Gomes Ferreira</i> <i>Helder Manuel Guerra Henriques</i>	7	The constitution of the nurse profession in Portugal. The Nursing School of Castelo Branco (1948-1988) <i>António Gomes Ferreira</i> <i>Helder Manuel Guerra Henriques</i>
O processo antes da reforma: sobre algumas principais referências que subsidiaram a reforma do processo de Bolonha Europeu <i>Ralf Hermes Siebiger</i>	35	The process before the reform: about some main references that support the reform of the European Bologna process <i>Ralf Hermes Siebiger</i>
A "Educação Rural no México" como referência para o Brasil <i>Rosa Fátima de Souza</i>	61	The "Rural Education in Mexico" as a reference for Brazil <i>Rosa Fátima de Souza</i>
Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea <i>Carmen Teresa Gabriel</i> <i>Marcela Moraes de Castro</i>	82	School knowledge: unavoidable object of the contemporary educational policy agenda <i>Carmen Teresa Gabriel</i> <i>Marcela Moraes de Castro</i>
As infâncias na creche – cenas do cotidiano <i>Julice Dias</i> <i>Luciana Mara Espíndola Santos</i>	111	Childhoods in daycare – everyday scenes <i>Julice Dias</i> <i>Luciana Mara Espíndola Santos</i>
Sexualidade infantil, gênero e uma educação a contrapelo <i>Virginia Georg Schindhelm</i> <i>Marcia Nico Evangelista</i>	131	Infant sexuality, gender and an oncoming education <i>Virginia Georg Schindhelm</i> <i>Marcia Nico Evangelista</i>

Alfabetização no Rio Grande do Norte – presença da professora Helena Botelho (1910-1920) <i>Maria Arisnete Câmara de Moraes</i> <i>Karoline Louise Silva da Costa</i> <i>Janaína Silva de Moraes</i>	154	Literacy in Rio Grande do Norte – presence of teacher Helena Botelho (1910-1920) <i>Maria Arisnete Câmara de Moraes</i> <i>Karoline Louise Silva da Costa</i> <i>Janaína Silva de Moraes</i>
Nietzsche: tradição filosófica e educação <i>Clenio Lago</i>	180	Nietzsche: philosophical tradition and education <i>Clenio Lago</i>
Documento		Document
Decreto nº 425, de 31 de janeiro de 1933	202	Decree no° 425, of January 31, 1933
Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão	210	General rules for publications in the Revista Educação em Questão normas



Editorial

Editorial

Nos dias 30 e 31 de agosto de 2013, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), os Editores de Periódicos de Educação das Regiões Norte e Nordeste participaram do V Encontro de Editores de Periódicos de Educação, organizado pelas professoras Lélia Cristina Silveira de Moraes (UFMA, Representação dos Editores das Regiões Norte e Nordeste), Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA, Representação dos Editores das Regiões Norte e Nordeste) e Marta Maria Araújo (UFRN).

O V Encontro de Periódicos de Educação, objetivando ampliar o intercâmbio entre editores de periódicos de Educação e estimular a cooperação e solidariedade institucional e, ainda, discutir critérios de qualidade científica de periódicos, foi organizado com a seguinte programação: 1) Conferência O que é uma Revista de qualidade científica para o Scielo? Prof.º Dr.º Lilian Nassi Caló – Integrante do Comitê Scielo. 2) Apresentação das Normas para Publicação na Revista Educação em Questão e do Regimento Interno pela Editora Responsável, Prof.º Dr.º Marta Maria de Araújo. 3) Apresentação pelos Editores dos encaminhamentos da melhoria da Revista de Educação, da qual é Editor(a), em seguida ao IV Encontro de Editores de Periódicos de Educação das Regiões Norte e Nordeste, na Universidade do Estado do Pará (16 e 17 de agosto de 2012).

O V Encontro de Editores de Educação Periódicos de Educação contou com vinte e um (21) inscritos, sendo treze (13) Editores das seguintes Instituições Universitárias: Universidade Federal do Maranhão (Revista Educação e Emancipação); Universidade do Estado do Pará (Revista Cocar); 3. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Revista Educação em Questão); Universidade Federal do Pará (Ver a Educação); Universidade do Estado da Bahia (Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade); Universidade Federal do Ceará (Revista Educação em Debate); Universidade Federal da Paraíba (Temas em Educação); Universidade Federal do Piauí (Revista Linguagem, Educação e Sociedade); Universidade Federal de Sergipe (Revista Tempos e Espaços em Educação); Universidade Federal Rural do Semi-Árido do Rio Grande do Norte, Campus de Angicos (Revista de Informação do Semiárido) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (Revista Holos). Ainda inscreveram-se duas (2) assessoras da



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFMA; quatro (4) professores do Programa de Pós-Graduação da UFMA e dois (2) técnicos da UFMA e da UFPA. Na visão dos vinte e um Editores participantes, o V Encontro atendeu às expectativas de todos, por ter possibilitado uma melhor avaliação do Periódico que é Editor(es) em termos de critérios científicos exigidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dos critérios científicos para indexação de periódicos no Scielo Brasil.

Os Editores participantes sugeriram como encaminhamentos: i) Que seja solicitada por escrito à Coordenação da Área de Educação a revisão do Qualis de Ver a Educação (UFPA) e Educação em Debate (UFC), por não considerar as alterações de melhorias efetivadas por seus Editores; ii) Que sejam publicados pela Capes Editais de Financiamento para Periódico classificados com Qualis B5, B4, B3 e B2; iii) Que os Editores de Periódicos das Regiões Norte e Nordeste concorram aos Editais da Capes; iv) Que seja enviada uma carta aos Pró-Reitores de Pós-Graduação para definição de uma política institucional de financiamento de Revistas Acadêmicas; v) Que seja criada de uma rubrica dos Recursos do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP) destinada às produções de Periódicos de Educação; vi) Que sejam discutidos no Fórum dos Editores de Periódicos em Educação (FEPAE), os pareceres Ad hoc de artigos e de livros tenham uma maior pontuação no currículo Lattes dos pesquisadores e por extensão na coleta Capes; vii) Que a Representação dos Editores das Regiões Norte e Nordeste promova o VI Encontro de Editores de Periódico de Educação em maio de 2014, na Universidade do Estado da Bahia (cidade de Salvador) ou na Universidade Federal de Sergipe (cidade de Aracaju), com a seguinte programação: i) Oficina sobre a operacionalização do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER) e ii) Palestra sobre a política de avaliação da Capes com a representação da área de Educação.

6

Marta Maria de Araújo

Editora Responsável pela Revista Educação em Questão



A constituição da profissão dos enfermeiros em Portugal. A Escola de Enfermagem de Castelo Branco (1948-1988)

The constitution of the nurse profession in Portugal. The Nursing School of Castelo Branco (1948-1988)

António Gomes Ferreira
Universidade de Coimbra
Helder Manuel Guerra Henriques
Instituto Politécnico de Portalegre

Resumo

Este trabalho pretende interpretar o processo de construção do grupo profissional dos enfermeiros portugueses, entre os anos de 1940 e 1980 do século XX. Partimos da discussão conceptual sobre o papel formativo e credencialista das instituições escolares de enfermagem, em articulação com o Estado, para compreender a construção identitária deste grupo, caracterizando os sujeitos que frequentaram a Escola de Enfermagem de Castelo Branco/Dr. Lopes Dias (Portugal), no arco temporal previsto. A metodologia assumida na construção deste artigo é a análise sócio-histórica, numa perspectiva diacrónica. A História da Educação e a Sociologia das Profissões constituem os principais domínios científicos em que o trabalho assenta.

Palavras-chave: Formação. Credencialismo. Enfermagem. Estado

Abstract

This work intends to interpret the development process of nurses professional group, between 1940's and 1980's. We set out from the conceptual discussion on the formative and credentialist role in schools of nursing, in conjunction with the role of State, to understand the identity construction of this group featuring the subjects who attended nursing school of Castelo Branco/Dr. Lopes Dias (Portugal). The methodology adopted in the construction of this article is a socio-historical analysis in a diachronic perspective. The history of Education and the Sociology of Professions are the main scientific areas in which this work is based.

Keywords: Training. Credentialism. Nursing. State.

Introdução

A História da Educação, em articulação com outros domínios do Saber e através de meios analíticos próprios, tem vindo a estudar gradualmente a problemática das configurações identitárias coletivas. Uma leitura devidamente fundamentada sobre este assunto constitui uma valia relevante para a compreensão global da sociedade contemporânea. O propósito deste artigo prende-se precisamente com a construção identitária de um grupo profissional português, na segunda metade do século XX (1948 –1988). Estamos a referir-nos ao grupo da enfermagem que foi alcançando, no arco temporal indicado, um estatuto social e profissional mais reconhecido à medida que nos aproximamos do final do milénio passado. Os estudos que abordam estas questões são ainda escassos, nomeadamente no interior da História da Educação, tornando este trabalho, desejavelmente, um contributo científico capaz de discutir e abordar novos aspetos da problemática anunciada, relacionando as identidades e a construção dos grupos profissionais, assumindo como elemento condutor desta abordagem o papel das instituições de formação na produção de identidades profissionais.

8

Para o efeito colocamos as seguintes questões de partida: Quem eram os profissionais que praticavam a enfermagem em Portugal? Quem eram os enfermeiros portugueses? Qual era a sua origem socioeconómica? Como o recrutamento e a formação terão influenciado o processo de construção identitária dos enfermeiros portugueses? Que papel assumiu o Estado neste contexto?

Para tentarmos responder e objetivar melhor as questões colocadas recorreremos ao caso da Escola de Enfermagem de Castelo Branco/Dr. Lopes Dias. O recurso a esta instituição escolar implica, desde logo, algumas considerações prévias que podem influenciar de alguma forma a leitura sobre a construção identitária dos enfermeiros ali formados. Em primeiro lugar, esta escola situava-se numa zona do interior de Portugal, perto da fronteira com Espanha, afastada da capital e dos grandes centros urbanos; em segundo lugar, esta escola, até 1973, era de natureza particular, passando a partir desse ano a escola oficial; em terceiro lugar, esta era uma instituição de formação de enfermeiros pequena, em comparação com outras congéneres situadas nos grandes centros urbanos. Todavia, em nosso entender, a Escola de Enfermagem de Castelo Branco/Dr. Lopes Dias segue claramente as orientações gerais do Estado, do ponto de vista da seleção dos candidatos a alunos



de enfermagem e, por isso mesmo, constitui um exemplo a ter em conta quando analisamos os processos de construção identitária deste grupo.

Porque se trata de olhar para uma instituição de ensino e para a formação de enfermeiros, o presente trabalho encontra o seu vínculo teórico na História da Educação (NÓVOA, 1987; LAWN, 2001; Ó & CARVALHO, 2009; FARIA FILHO, 2012; HENRIQUES, 2012; HENRIQUES & FERREIRA, 2012a; HENRIQUES & FERREIRA, 2012) em articulação com a Sociologia das profissões (FREIDSON, 1986; ABBOTT, 1988; LONGUENESSE, 1994; MACDONALD, 1995; RODRIGUES, 1999; FOLGADO, 2006) e com alguma literatura especializada dos próprios enfermeiros portugueses (COLLIERE, 1989; SOARES, 1997; ABREU, 2001; NUNES, 2003; ESCOBAR, 2004; AMENDOEIRA, 2006) que se debruçaram sobre a sua história profissional. Do ponto de vista empírico utilizamos principalmente fontes documentais: 1) a legislação publicada sobre a enfermagem entre os anos de 1940 e 1980 do século XX; 2) os processos biográficos de antigos alunos da instituição escolar; 3) diversos materiais de arquivo (Livros de correspondência, Livros de matrícula, fichas clínicas, por exemplo). Obviamente, as principais fontes relacionam-se com a Escola de Enfermagem de Castelo Branco/ Dr. Lopes Dias uma vez que é sobre esta instituição escolar que mais incidiremos na compreensão da construção de identidades dos/as enfermeiros/as, logo dando especial destaque ao recrutamento dos alunos/as e à origem social deles. A análise sociohistórica foi privilegiada dado que permite a interpretação dialética de um conjunto de aspetos que possibilitam uma compreensão ampla sobre o assunto em análise. O artigo divide-se em quatro partes relacionadas entre si. Iniciamos com uma abordagem teórica ancorada na História da Educação e na Sociologia das profissões. No segundo momento é analisado o processo de recrutamento dos enfermeiros portugueses no arco temporal previsto. Depois, faremos uma breve abordagem do percurso histórico da Escola albicastrense. E, por fim, apresentamos, com detalhe, as origens sociais e económicas dos alunos da Escola de Enfermagem de Castelo Branco/ Dr. Lopes Dias entre 1948 e 1988.



1. O Estado, a Formação e a Construção de Identidades Profissionais

A fabricação de identidades constitui um campo vasto de análise, encontrando-se relacionado com um conjunto de elementos que influenciam o reconhecimento social e profissional das ocupações que procuram afirmar e constituir-se como atividades profissionais. As instituições escolares e formativas assumem uma importância assinalável no processo de construção das identidades profissionais enquanto elementos credencialistas e controladores da entrada de indivíduos para as profissões, representando o Estado nesse mesmo processo seletivo. Neste sentido, defendemos que o Estado exerce um papel relevante na construção das identidades profissionais na contemporaneidade, através dos processos formativos e institucionais.

10 A relação entre o Estado e as atividades profissionais constitui um importante eixo analítico uma vez que o primeiro soube utilizar as profissões de modo a garantir a edificação de uma ideia de Estado-Nação enquanto elemento administrador, governador e controlador das populações. (LONGUENESSE, 1994). O projeto político do Estado alcançou enorme visibilidade através das profissões, pois os grupos profissionais eram recompensados pela sua eficiência e desempenho constituindo-se, deste modo, uma relação de cumplicidade, dependência e transformação das relações sociais. Por esta via, o Estado apresenta-se como um elemento ativo na promoção e transformação de algumas ocupações, como a enfermagem, em atividades de caráter profissional.

Para potenciar esta relação, o Estado soube criar privilégios para os grupos que melhor possibilitaram a sua presença na sociedade. Muitas vezes os coletivos acabavam por cair na dependência do Estado e eram assim, também, controlados. Quer dizer, se por um lado o Estado necessitava das profissões para controlar e administrar a sociedade, por outro lado as atividades profissionais pretendiam afirmar-se na sociedade e olhavam para o Estado como um elemento promotor de reconhecimento socioprofissional. As profissões ganham importância se o Estado as reconhecer como tal e o Estado reforça o seu poder ao colocar-se na posição de legitimador da capacidade de ação de um coletivo de pessoas.

Esta leitura assume particular pertinência quando analisamos os processos de construção identitários das atividades profissionais. Por isso,



as profissões constituem um elemento central no desenvolvimento do Estado moderno como sujeito de intervenção na sociedade, por exemplo, por via das instituições escolares. Em regra, é o Estado que coloca em evidência os requisitos que um determinado candidato deve possuir quando pretende ingressar num grupo. As orientações do Estado não se ficam apenas pelas habilitações literárias necessárias ao ingresso. Ultrapassam muito esta necessidade. O Estado, em certas alturas com maior evidência, legisla sobre o corpo dos candidatos, a performance que devem possuir, a matriz psicológica ou a sua vida privada. (Ó & CARVALHO, 2008). Esta incursão tem como objetivo identificar, selecionar e controlar os elementos que pretendem o ingresso nos grupos. Às escolas, e aos atores educativos como os professores, diretores ou os médicos escolares, cabe o papel de validar esses candidatos à luz das orientações do Estado. A seleção continua ao longo da sua presença nas instituições escolares, através dos processos de socialização profissional ou mesmo das provas de aferição de conhecimentos escolares teóricos ou práticos onde, em especial nos últimos, a vigilância é bastante acentuada (por exemplo, os estágios pedagógicos ou clínicos etc.).

○ exercício de poder por parte do Estado junto da população escolar pode ser objetivada a partir do conceito de credencialismo. Este conceito apresenta-se como uma lente que permite observar o Estado em ação através da atribuição de licenças ou mandatos que possibilitam os indivíduos, depois de passarem por um conjunto de elementos de avaliação e seleção, exercer determinadas atividades legalmente no interior da sociedade. No caso da enfermagem é recorrente encontrarmos este tipo de discurso nos órgãos próprios de circulação de ideias. Logo no 1º número da Revista de Enfermagem, se dava conta de que: “[...] a profissão de enfermagem, é uma profissão nobre, é mesmo uma profissão sublime, mas só quando exercida pelos verdadeiros profissionais, e nunca por «enfermeiros furtivos», ou antes, amadores aventureiros.” (BRANCO, 1953, p. 21).

○ Ou seja, sentiam os enfermeiros que era preciso reservar o serviço de enfermagem só a quem fosse reconhecida a formação para isso. De acordo com a abordagem sociológica interacionista o conceito de licença e/ou mandato constituem a base da divisão moral do trabalho, na medida em que orientam a seleção dos profissionais. (RODRIGUES, 2002). A licença consiste na autorização legal que permite o exercício de atividades, restringindo o acesso a outros; o mandato, segundo Joaquim Folgado (2006, p. 26), é a “[...]”



correlativa obrigação de prestar esse serviço à sociedade, num espírito desinteressado, como que “de missão”, e sujeito a regras de conduta rigorosas.” A enfermagem constitui um exemplo interessante que potencia e dá substância aos conceitos referidos e definidos anteriormente. Estes conceitos ajudam a construir a ideia de credencialismo que pode caracterizar-se, em parte, por esse ato de subordinação, ao mesmo tempo habilitador e de reconhecimento das capacidades dos indivíduos que, para exercer algumas atividades profissionais, deveriam possuir determinadas “qualidades” definidas por um poder.

○ Estado assume um papel central na construção das identidades profissionais, uma vez que é ele que influencia mais diretamente a fabricação de identidades de acordo com os seus interesses estratégicos no interior da sociedade. Isto aconteceu com vários grupos profissionais. As orientações do Estado, umas vezes mais diretivas que outras, caracterizam-se como uma força centrípeta e construtora de identidades profissionais, adaptadas aos contextos políticos e às épocas e necessidades reveladas pela sociedade.

Os processos de seleção e formação dos indivíduos constituem o elemento que se cruza com tudo aquilo que dissemos até agora e que ajudam na construção identitária das atividades profissionais. As escolas oficiais, ou particulares, assumem um papel de grande interesse uma vez que são elas a face mais visível de todo o exercício de poder do Estado e objetivam o processo credencialista que temos vindo a caracterizar. A formação escolar constitui um elemento importante no processo de construção do conhecimento que permite às ocupações transformarem-se em profissões, com um território próprio ou um domínio científico concreto, mais ou menos reforçado consoante o desenvolvimento, mais ou menos avançado, do seu conhecimento aplicado e reconhecido pela sociedade, pelo Estado e pelos grupos profissionais próximos.

12

2. O Recrutamento nas Escolas de Enfermagem: enquadramento legal

A partir de finais do século XIX a enfermagem inicia um processo de emergência e afirmação de natureza profissional. Este processo é acompanhado pela fundação das primeiras escolas dedicadas ao ensino de enfermagem em Portugal, nos centros urbanos como Coimbra, Lisboa ou Porto. Estas escolas foram fundadas por médicos ou eram controladas por membros



deste grupo profissional. Até aos anos de 1940 do século XX, as escolas de enfermagem portuguesas encontravam-se ou na dependência de congregações religiosas (nomeadamente na década de 30) ou dependentes das administrações hospitalares.

Nos alvares dos anos de 1940 da centúria passada, a situação que caracterizamos atrás altera-se em grande medida pelo interesse manifestado pelo Estado em legislar sobre o grupo dos enfermeiros portugueses. Se, até essa altura, o ser enfermeiro dependia de se ser admitido como tal nos hospitais portugueses, a partir de então o Estado vai começar a valorizar mais o papel das escolas de enfermagem no processo de seleção dos candidatos ao curso de Enfermagem e, conseqüentemente, na futura composição do grupo dos enfermeiros portugueses.

A partir de 1942, o exercício da enfermagem em Portugal ficou dependente da aquisição de um diploma, iniciando-se um "combate" aos "enfermeiros furtivos", isto é sem habilitação legal e escolar. Este constitui, portanto, um marco no processo de valorização da enfermagem e de reconhecimento da sua importância na sociedade e utilidade para o Estado.

Os anos de 1940 e seguintes revelaram-se especialmente produtivos no que respeita ao ensino e exercício da enfermagem portuguesa. Além das regras colocadas pelo diploma de 1942, em 1947 surge um outro diploma de muito interesse para a enfermagem. A reforma desse ano propunha-se combater a falta de mão-de-obra desta atividade, criando, entre outros, os cursos de pré-enfermagem e auxiliares de enfermagem.

A criação destes cursos influenciou o desenvolvimento da atividade pela negativa. Sobretudo o de auxiliares de enfermagem, caracterizava-se por ser um curso: com a entrada facilitada do ponto de vista literário (instrução primária); ser menos exigente e de menor duração (1 ano/1 ano e meio). Ora, a criação destes cursos acabou por constituir um entrave ao desenvolvimento da enfermagem como profissão, dado que a existência de vários cursos associados à enfermagem dificultava o reconhecimento socioprofissional que a atividade e o grupo precisavam. Mesmo assim, em 1952, o Estado legislou no sentido de aumentar o número de anos do curso de Enfermagem Geral (três anos), acabando por afastar ainda mais público deste curso, que escolhia o curso de Auxiliares de Enfermagem, mais simples, curto e fácil, permitindo rapidamente a entrada no mercado de trabalho.



As habilitações literárias necessárias para aceder às escolas de enfermagem para o curso de Auxiliares de Enfermagem eram, até 1965, a instrução primária e para o curso de Enfermagem Geral o 1º ciclo dos liceus. Estas baixas habilitações obrigaram à introdução de um Exame de Aptidão que era essencialmente literário e composto pelas matérias da instrução primária para o curso de Auxiliares de Enfermagem e matérias dos programas do ensino liceal para os candidatos ao curso de Enfermagem Geral. Este exame terminou em 1970, na sequência das remodelações provocadas pela legislação de 1965.

A reforma de 1965, além de colocar definitivamente o ensino da enfermagem nas mãos dos próprios enfermeiros, aumentou as exigências literárias. No caso dos Auxiliares de Enfermagem o requisito passou a ser o 1º ciclo dos liceus, enquanto o 2º ciclo dos liceus seria o exigido para o curso de Enfermagem Geral. Este processo seria novamente revisto em 1979, quando o curso de Enfermagem Geral passa a ter como requisito literário o curso complementar dos liceus e, já na década de 80 (1988), vai ser exigido o 12º ano de escolaridade ou equivalente a quem se quisesse candidatar ao curso de Enfermagem.

14 Os candidatos às escolas de enfermagem, entre os anos de 1940 e 1980 do século XX, deviam possuir, além dos requisitos literários, qualidades físicas para a sua integração na escola, como sejam: estatura física (no Estado Novo era exigida uma altura de 1,50m para o sexo feminino e 1,55m para o sexo masculino), não sofrer de qualquer anomalia física ou psicológica, nem de doenças infeto contagiosas ou mesmo, durante o regime salazarista, “mau aspeto”. Ao longo do período em análise percebemos que a vigilância sobre o corpo dos candidatos era realizada por especialistas médicos que preenchem, para cada candidato, uma ficha clínica onde constavam um conjunto de requisitos que os candidatos a aluno não podiam evidenciar.

Na Escola de Enfermagem de Castelo Branco/Dr. Lopes Dias essas fichas clínicas foram utilizadas até aos anos de 1980 do século passado. Na verdade, entre a fundação da escola em 1948, pelo médico José Lopes Dias, e a integração da enfermagem no sistema educativo nacional em 1988, existiram três modelos de fichas aplicadas na instituição escolar. À medida que avançamos no tempo percebe-se que as fichas ganharam maior profundidade e procuravam conhecer o candidato fisicamente mas também o historial clínico dos seus parentes. É a procura da anormalidade que se encontra aqui em causa, evidenciando claramente que o Estado pretendia que a enfermagem



se constituísse como uma espécie de profissão modelo, que serviria de exemplo para a sociedade. Esta ideia é especialmente notória no Estado Novo. A partir de meados dos anos de 1970 a enfermagem ganha outro impulso, fruto das organizações sindicais, da aproximação a novos saberes e da emergência e consolidação de uma nova ideia de Estado: o Estado-Providência que potenciou, não inocentemente, as atividades relacionadas com o Ser Humano, como os enfermeiros e os assistentes sociais, entre outros.

No Estado Novo realçava-se ainda outra característica que os candidatos deviam evidenciar e comprovar. Todos deviam possuir um comportamento moral irrepreensível. A forma de comprovar este comportamento era através de uma certidão comprovativa que um elemento “ilustre”, normalmente médicos, párocos e professores/as, da sua localidade podia escrever. A partir do princípio dos anos de 1970, todo o processo de recrutamento altera-se. Há um processo de acompanhamento do aluno mais atento, menos disciplinador e, mais integrador.

As Comissões de Integração Escolar procuravam incentivar os alunos no seu processo de inclusão escolar, orientação profissional e académica e promover a sua autonomia. Estas comissões procuravam aferir as apetências dos alunos promovendo uma orientação profissional de proximidade através de especialistas com formação específica, como, por exemplo, os psicólogos. As Comissões de Integração Escolar passaram a desenvolver um importante papel nas questões relacionadas com os problemas de natureza disciplinar, orientando, do ponto de vista educativo as/os alunas/os e inculcando princípios de ordem deontológica ou ética, apelando à autonomia do próprio educando e substituindo a natureza moral da atividade profissional que o Estado Novo defendera, ao longo dos anos de 1940, 1950 e 1960.

A revolução de 1974 trouxe um conjunto de alterações que acentuam uma nova visão na forma de encarar a gestão das escolas de enfermagem portuguesas. Pretendia-se uma gestão participativa, integradora e democrática. A partir de 1976 a preocupação com a seleção dos candidatos era evidente com as organizações sindicais a pretenderem ver esclarecido este assunto. Gerou-se alguma confusão e constituiu-se, para o efeito, o projeto de Diagnóstico e Conselho Vocacional para Admissão ao Curso de Enfermagem (DICOVE) que pretendia estudar e propor um processo de seleção dos alunos a partir dos contributos fornecidos pelas diferentes escolas de enfermagem. O relatório foi concluído em 1986, todavia, numa altura em que se esperava



essencialmente pela integração da enfermagem no ensino superior, o projeto não teve praticamente efeito.

Nos anos de 1980 outros ventos sopraram, constituindo-se a enfermagem a partir de um curso do ensino superior, integrado no subsistema do ensino superior politécnico português. Estes elementos constituem um filtro importante que acabavam por influenciar o processo de construção da identidade dos indivíduos e do grupo e o seu próprio desenvolvimento enquanto atividade profissional. De facto, se no Estado Novo se pretendia sobretudo formar auxiliares de médicos, subservientes e sem autoridade, a partir do início dos anos de 1970, do século XX, pretende-se que o grupo encontre novas formas de valorização de modo a constituir uma jurisdição profissional forte e reconhecida. Mas, todos estes aspetos ganham maior objetividade se olharmos para aqueles que entravam nas escolas e apresentarmos o seu perfil académico e origem social.

3. A Escola de Enfermagem de Castelo Branco/ Dr. Lopes Dias: um retrato breve

16

A Escola de Enfermagem de Castelo Branco foi fundada, em 1948, pelo médico José Lopes Dias na sequência da reforma do ensino da enfermagem de 1947. Este médico interessou-se pelas questões da assistência no espaço rural, desenvolvendo, desde a década de 30 do século XX, atividades de assistência no Dispensário de Puericultura Dr. Alfredo da Mota. Nesta mesma década ocupou também o cargo de médico escolar no Liceu Nuno Álvares, em Castelo Branco, preocupando-se com os problemas respiratórios dos estudantes e com o seu desenvolvimento físico e psicológico. Todavia, foi nos anos de 1940 que aplicou os seus conhecimentos académicos e pessoais para tentar criar uma faculdade de medicina na cidade. O objetivo não foi alcançado. Não perdendo de vista as questões assistencialistas, educativas e a importância de assegurar condições sanitárias e de saúde física e moral aos albicastrenses (habitantes de Castelo Branco) resolveu, com o apoio do Estado, fundar a Escola de Enfermagem.

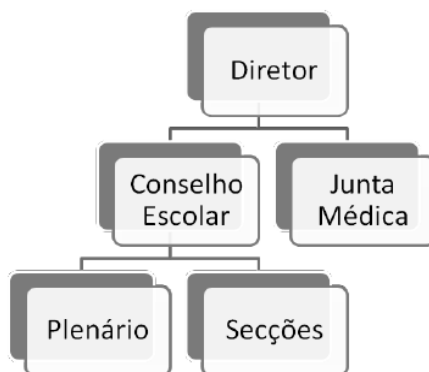
A escola, de natureza particular, possuía autonomia técnica e administrativa. O seu funcionamento encontrava-se dependente de receitas atribuídas pelo orçamento do Dispensário de Puericultura Dr. Alfredo da Mota; de

propinas (taxas) pagas pelos alunos; de eventuais subsídios concedidos pelo município ou outras entidades locais; de donativos particulares ou de subsídios do Estado. As questões económicas marcaram fortemente o próprio ensino praticado escola, uma vez que o seu diretor muitas vezes pretendia responder às solicitações dos professores e não podia devido aos problemas de natureza financeira que caracterizaram a instituição escolar enquanto estabelecimento particular. Apesar destas dificuldades, a Escola de Enfermagem de Castelo Branco manteve-se em funcionamento, entre 1948 e 1973, com enorme vontade de vingar e alcançar cada vez mais prestígio, resultado da importância deste projeto para o seu diretor e fundador e todo o corpo docente e alunos.

A organização administrativa da instituição até aos anos de 1970 caracterizava-se essencialmente pela existência de três órgãos mas a figura central da organização era o diretor.

Ilustração 1

Organigrama com a matriz organizativa da Escola de Enfermagem de Castelo Branco entre 1948 e 1973



Entre 1948 e 1973 o diretor foi sempre o mesmo – José Lopes Dias. De acordo com os primeiros estatutos da Escola de Enfermagem (1948), cabia ao diretor a orientação, elaboração e fiscalização de todos os assuntos relacionados com o ensino, os serviços da escola, as questões pedagógicas, as contratações de pessoal, a admissão dos candidatos à escola, a submissão de



tudo quanto fosse necessário ao Ministério do Interior, a disciplina e todas as questões de natureza económica.

O Conselho escolar, presidido pelo diretor da instituição, era constituído por todos os professores da escola. As suas competências eram essencialmente pedagógicas: todos os assuntos que o diretor solicitasse deviam ser alvo de parecer deste órgão; a admissão a exames finais dos alunos também era sua competência, bem como a aplicação da pena de expulsão de alunos da instituição escolar. Este órgão podia reunir em plenário ou por secções, como evidenciamos na ilustração anterior. Cada secção correspondia a cada um dos cursos existentes na escola (Enfermagem Geral; Auxiliares de Enfermagem, etc.). Os interesses gerais da escola eram debatidos neste órgão colegial mas este era completamente controlado pela figura do diretor.

A Escola de Enfermagem de Castelo Branco/Dr. Lopes Dias possuía ainda um outro importante órgão: a Junta Médica. Esta junta era constituída pelo diretor, que presidia, e por dois professores médicos. A junta médica assumia um papel central no processo de admissão dos candidatos aos cursos de enfermagem. Na verdade, nela se apoia uma lógica credencialista, porque nela se ancorava o poder que os médicos possuíam no processo de verificação das capacidades dos indivíduos para virem a tornar-se membros do grupo dos enfermeiros. Na prática cabia à Junta Médica examinar os candidatos ao exame de aptidão e à matrícula nas escolas de enfermagem; vigiar o estado sanitário dos alunos; vacinar e requisitar os exames médicos bem como as análises necessárias e verificar a doença dos alunos que tivessem ficado doentes.

Como já referimos, o início e o decorrer dos anos de 1970 trouxeram um conjunto de transformações para a enfermagem portuguesa. A estas transformações não foram alheias as escolas de enfermagem. Também a Escola de Enfermagem de Castelo Branco/Dr. Lopes Dias participou neste processo de mudança, embora com algumas especificidades. Aos poucos o ensino da enfermagem ganhava prestígio e o grupo consolidava-se. Já não servia o estatuto de Auxiliar de Médico, era preciso consolidar uma jurisdição profissional própria encontrando alternativas ao modelo de aprendizagem centrado nos conhecimentos médicos.

A partir de 1973 a Escola de Enfermagem de Castelo Branco/Dr. Lopes Dias tornou-se pública e foi constituída uma comissão instaladora que continuou a ser presidida pelo fundador da escola. A escola deveria seguir as



regras gerais de funcionamento das instituições desta natureza cumprindo a legislação definida pelo governo. Com o estalar da revolução de 1974 tentaram implementar-se valores com matriz democrática, inclusivamente ao nível da gestão da própria escola¹.

A escola passa a ser bastante marcada pelas relações pessoais e pela proximidade entre professores, alunos e funcionários, colocando a dimensão legal um pouco à margem do funcionamento real e concreto da escola. Ismael Martins, que dirigiu a Escola de Enfermagem de Castelo Branco/Dr. Lopes Dias durante este período de consolidação do Portugal democrático, refere-se à escola como uma família, o que, segundo ele, facilitava o próprio ensino da enfermagem, ajudando a desenvolver uma identidade profissional nos alunos tendo como base a humanização das suas tarefas enquanto futuros enfermeiros de acordo com um modelo formativo mais centrado na pessoa.

Este modelo formativo que a Escola de Enfermagem de Castelo Branco/Dr. Lopes Dias seguiu assentou essencialmente, por um lado, no domínio de conhecimentos técnicos, por outro, na importância de ferramentas relacionadas com a comunicação e na capacidade do enfermeiro observar e relacionar-se com o Ser Humano. Este tipo de competências identificadas permitiram ao grupo dos enfermeiros adquirir maior reconhecimento social, profissional e académico uma vez que assumiu o domínio da sua própria ação e do conhecimento que lhe era necessário. A integração das escolas de enfermagem no ensino superior é um momento que traduz o corolário de uma formação que transformou uma ocupação numa profissão relacional complexa.

19

4. Os alunos da Escola de Enfermagem de Castelo Branco

As escolas de enfermagem assumiram um importante papel na construção do grupo profissional dos enfermeiros. Também a Escola de Enfermagem de Castelo Branco participou no movimento que promoveu a edificação de um determinado estatuto socioprofissional do grupo. Podemos caracterizar este estatuto de acordo com dois aspetos: por um lado, a influência do Estado na objetivação do credencialismo, levado a efeito pelas instituições escolares, através das lógicas de recrutamento; por outro lado, a instituição escolar (e o território onde se encontra instalada) geradora de oportunidades de mobilidade social, embora este aspeto se traduza em dificuldades acrescidas ao processo



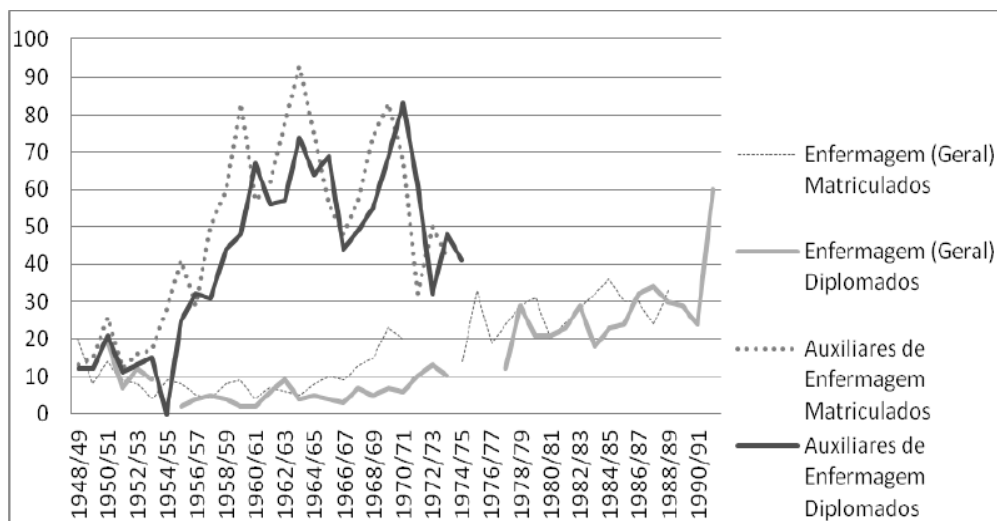
de desenvolvimento profissional global do grupo devido às características que apresentaremos a seguir. Assim, consideramos que as configurações profissionais dos grupos são determinadas pela existência de uma multiplicidade de escolhas e de pressões produzidas pelo meio envolvente no indivíduo/grupo e na conseqüente necessidade de desenvolver determinadas estratégias coletivas num processo dinâmico e de constante negociação. (ABBOTT, 1988). Assume-se, portanto, que estes dois eixos podem ser evidenciados a partir do exemplo dos alunos que passaram pela Escola de Enfermagem de Castelo Branco/Dr. Lopes Dias, entre 1948 e 1988. O recrutamento e a frequência desta instituição escolar constituem um exemplo capaz de contribuir para uma melhor interpretação do processo de profissionalização dos enfermeiros portugueses.

Ao longo dos anos de 1950 e 1960 as escolas de enfermagem formaram maioritariamente Auxiliares de Enfermagem. O Gráfico 1 permite estabelecer uma comparação entre o número de matriculados e diplomados em ambos os cursos. Da leitura geral do gráfico emerge uma conclusão inequívoca: a escola, que tinha como objetivo principal a formação de enfermeiros, tornou-se numa instituição essencialmente de formação de auxiliares de enfermagem. Este aspeto é de uma enorme relevância, uma vez que os desenvolvimentos profissionais do grupo dos enfermeiros, cujas instituições escolares tinham um papel central no processo de acreditação socioprofissional do grupo, submeteram-se aos interesses gerais do regime político vigente e acrescentaram dificuldades ao já complexo processo de elevação profissional da enfermagem portuguesa.



Gráfico 1

Evolução geral do número de alunos/as matriculados/as/ Diplomados/as na Escola de Enfermagem de Castelo Branco/Dr. Lopes Dias (1948 -1988)



Fonte | AEECB - Livros de Matrículas dos Alunos Auxiliares de Enfermagem da Escola de Castelo Branco, Livros nº 1,2,3 e 4 (1948-1974); Processos biográficos dos Alunos de Enfermagem (Geral) (1948-1988)

21

Como podemos verificar no Gráfico 1, a Escola de Enfermagem de Castelo Branco é um bom exemplo do argumento que acabamos de colocar. Entre 1948 e 1973/1974, formaram-se 1265 alunas/os no curso de Auxiliares de Enfermagem e, apenas, 221 alunas/os (de um conjunto global de 633, entre 1948 e 1988) no curso de enfermagem geral. Evidencia-se, ainda, que numa primeira fase (1948-1954) a escola registou um número equivalente de matrículas em ambos os cursos não havendo uma diferença muito significativa entre os cursos de auxiliares de enfermagem e de enfermagem geral. A instituição escolar procurou definir objetivamente o seu caminho do ponto de vista da formação que pretendia ministrar.

Numa segunda fase (1954-1973/1974) percebe-se que a escola aposta na formação de auxiliares de enfermagem, chegando mesmo, no início da década de 70 do século XX (anos letivos de 1971/1972-1973/1974), a não abrir qualquer curso de enfermagem, realçando-se uma aposta da escola



na formação dos auxiliares, cujo período transitório de 5 anos, de acordo com a reforma do ensino de 1965, encontrava-se a terminar, apostando na necessidade e na última oportunidade de públicos com características específicas (baixas habilitações literárias, entre outras) poderem ainda frequentar os últimos cursos de auxiliares de enfermagem.

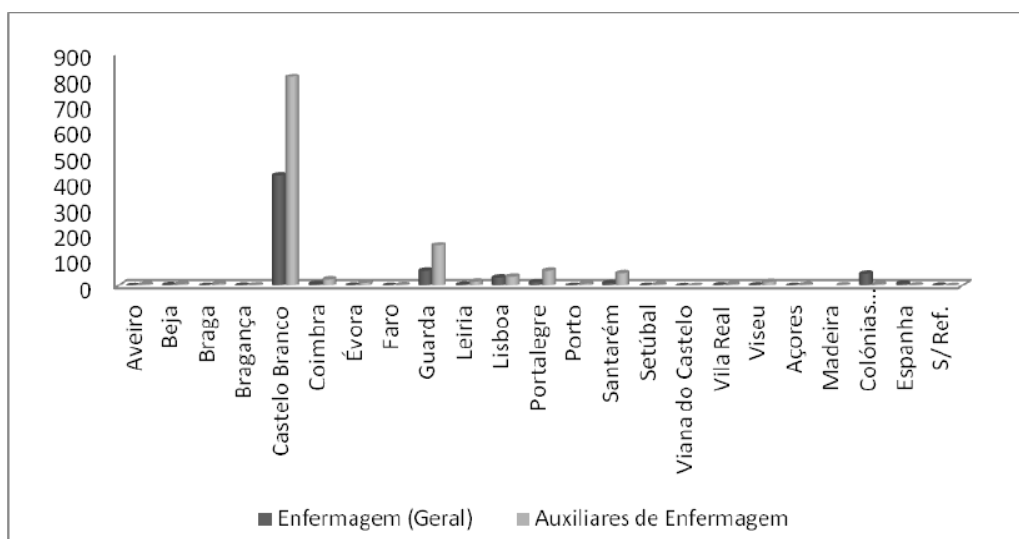
A terceira fase que identificamos prende-se com uma alteração estrutural da própria escola em articulação com exigências legais provenientes da tutela e da sociedade. A transformação da escola num estabelecimento de ensino público (1973), o fim do curso de auxiliares de enfermagem e as alterações resultantes da mudança de regime político (com a crescente força dos sindicatos) forçaram a escola a alterar a sua perspectiva formativa. Defendemos, portanto, que a escola de enfermagem albigastrense a partir de meados dos anos de 1970 construiu uma imagem de si capaz de dignificar e engrandecer o grupo que tinha como tarefa formar, acreditar e mandar para o exercício da enfermagem no país, invertendo a lógica formativa minimalista que foi a sua opção numa primeira fase da sua vida de acordo, claro está, com as orientações do Estado.

22 A captação de público escolar constituiu outro indicador capaz de nos elucidar sobre o impacto da escola do ponto de vista formativo. Como é evidente no Gráfico 2, a Escola de Enfermagem respondeu essencialmente a carências regionais e locais no domínio da assistência. Esta resposta, que, no fundo, encontra-se em observância com os objetivos iniciais propostos pelo fundador da instituição, também não facilitava o estabelecimento de relações com alunos de outras realidades, constituindo-se o próprio estabelecimento escolar quase como uma escola de segunda categoria, face, por exemplo, às faculdades de medicina que atraíam alunos de todo o país.



Gráfico 2

A proveniência geográfica dos alunos da Escola de Enfermagem de Castelo Branco (1948-1988)



23

A proveniência geográfica dos alunos que frequentaram a Escola de Enfermagem de Castelo Branco/ Dr. Lopes Dias, embora com números diferenciados para os cursos em análise, assume proporções idênticas no que respeita à análise comparada que temos vindo a fazer. No período destacado observam-se essencialmente três distritos de maior proveniência de alunas/os para esta escola: o distrito de Castelo Branco, da Guarda e o de Portalegre. Em todos os casos sinalizados, evidencia-se o maior número de alunos do curso de auxiliar de enfermagem face ao curso de enfermagem. É de salientar o caso específico de Castelo Branco, local de implementação da Escola de Enfermagem, que sustenta a importância da instituição escolar essencialmente do ponto de vista regional e local. Neste caso observa-se que aos cursos de Auxiliar e de Enfermagem corresponde 64,1% e 67,7% do universo escolar (por curso) respectivo. Logo a seguir surgem o distrito da Guarda e o distrito de Portalegre, territorialmente próximos da cidade de Castelo Branco. A escola ainda tinha alguma capacidade de captação de alunos dos distritos de Lisboa e Santarém, e a proximidade com a fronteira também favoreceu a

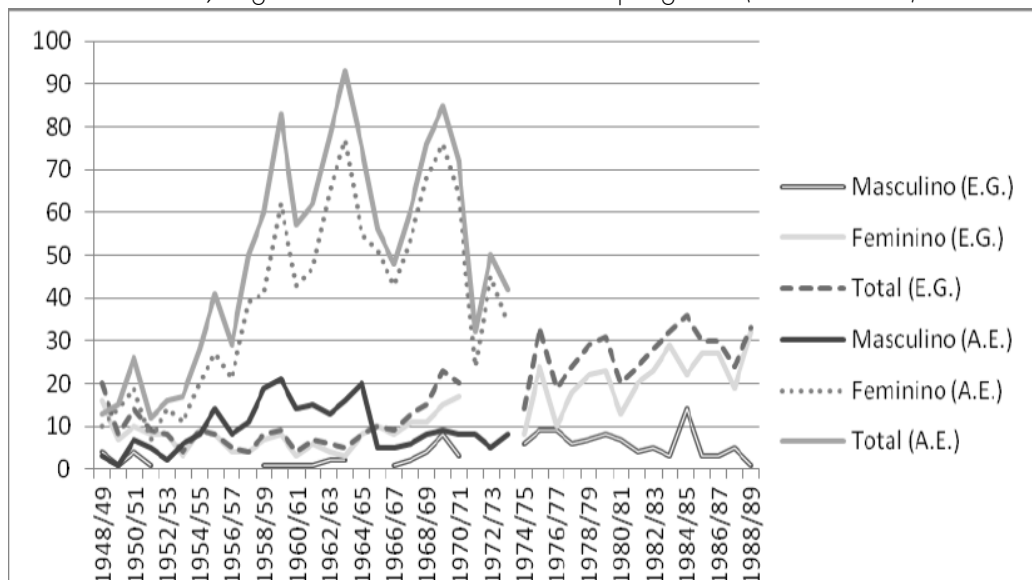
frequência dos cursos desta escola por parte de alguns alunos com nacionalidade espanhola.

O grupo dos enfermeiros assume uma relação de proximidade com os elementos do género feminino. No Estado Novo o exercício da enfermagem hospitalar, pelo menos entre 1942 e 1963, encontrava-se reservado essencialmente para senhoras solteiras ou viúvas, sem filhos e com um comportamento irrepreensível. O processo de acreditação do público feminino para desenvolver esta atividade constituiu um mecanismo que interessava ao Estado e ao grupo dos médicos. Se o Estado, por um lado, “oferecia” a enfermagem como uma atividade para mulheres, por sua vez, iria permitir a algumas delas alguma autonomia económica. Não obstante, o mesmo Estado canalizava as mulheres para esta área de atuação, de acordo com os princípios gerais da época, porque além de poder exercer sobre elas maior controle que sobre os homens, estas serviriam como elementos vigilantes no interior da sociedade, em jeito de prolongamento da atividade privada para o espaço público. O Gráfico 3 apresenta esta realidade, uma vez que permite observar a evolução da procura da Escola de Enfermagem albacastrense por género.

24

Gráfico 3

A evolução geral do número de matriculados por género (1948 – 1988)





Fonte | AEECB – Livros de Matrículas dos Alunos Auxiliares de Enfermagem da Escola de Castelo Branco, Livros nº 1,2,3 e 4 (1948-1974); Processos biográficos dos Alunos de Enfermagem (Geral) (1948-1988)

Este universo escolar era essencialmente feminino, uma característica que se prolongou do Estado Novo para o Portugal democrático (veja-se no gráfico o período político do Portugal democrático). A ideia de que a mulher devia assumir atividades que eram o prolongamento da esfera doméstica para a esfera pública não terminou com a revolução de 1974. No arco temporal em análise, em ambos os cursos de enfermagem (Auxiliares e Enfermagem Geral), verificamos a existência de cerca de 80% de elementos do género feminino. Mesmo que num ou outro ano se possa encontrar maior proximidade entre o número de alunos e de alunas isso nunca se manifestou em tendência. Projetando tanto pela frequência do Curso de Auxiliares de Enfermagem como pela do Curso de Enfermagem Geral não há dúvida que estamos perante uma profissão no feminino. De qualquer modo, o ser feminino antes ou depois de meados da década de setenta, não tem o mesmo significado relativamente à imagem da enfermagem, até porque a partir daí já não existia um Curso de Auxiliares de Enfermagem.

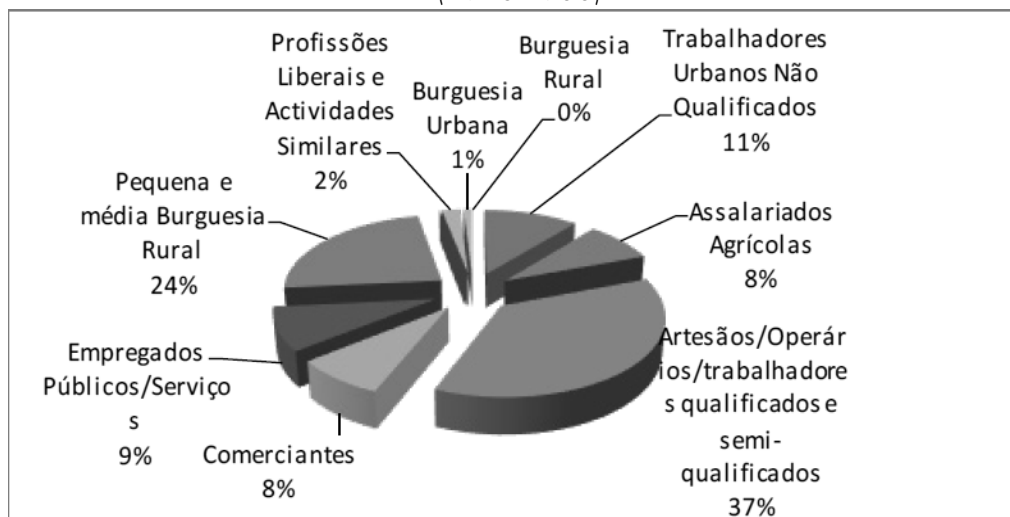
Um outro ângulo que pode ajudar na compreensão da representação social dos enfermeiros é a condição sócio-profissional das famílias de onde são provenientes os/as alunos/as dos cursos de enfermagem. No seguimento deste pensamento, parece-nos pertinente olharmos especificamente para o curso de Enfermagem Geral porque ele, ao contrário do curso de Auxiliares, permite uma análise durante um arco temporal maior e em mudança. Além disso, o curso de Enfermagem era aquele que formava de fato os futuros enfermeiros mandatados e acreditados para o exercício da enfermagem e que, por sua vez, tinham como papel a valorização da atividade e do grupo junto da sociedade e de outros grupos profissionais.

Quando analisamos os processos biográficos dos alunos desta instituição escolar, tomando como referência as atividades desenvolvidas pelo núcleo parental dos alunos que frequentaram o curso de enfermagem, percebemos que, no caso do elemento masculino (Pai), o principal setor económico de proveniência dos alunos da escola foi o terciário (38%), seguido de perto pelo setor primário (33%) e pelo setor secundário (29%). No caso dos elementos do género feminino também encontramos 5% de mães que trabalhavam no setor

terciário, 1% no setor primário e secundário. Neste caso particular, destaca-se a sua condição de doméstica (93%). O envio principalmente das suas filhas para a escola de enfermagem representava, em nosso entender, uma tentativa de lhes proporcionar alguma autonomia financeira que elas próprias não foram capazes de alcançar e ainda um mecanismo de mobilidade social da própria mulher numa sociedade de natureza patriarcal.

Aprofundando a perspectiva apresentada e realçando os grupos sociais de referência das alunas/os de enfermagem desta escola percebem-se vários aspetos que coincidem com que referimos anteriormente. Observemos o Gráfico 4:

Gráfico 4
Grupos sociais de recrutamento das/os alunas/os de Enfermagem Geral (1948-1988)



Fonte| AEECB – Processos biográficos dos Alunos do curso de Enfermagem Geral (1948-1988)

Neste estudo consideramos oito grupos de recrutamento de alunos matriculados na Escola de Enfermagem de Castelo Branco/Dr. Lopes Dias (1948-1988). A origem social dos alunos de enfermagem encontrava-se alocada sobretudo ao grupo que denominamos de “Artesãos/Operários/Trabalhadores qualificados e semiqualificados” representando 37% de



indivíduos do corpo discente da escola albicastrense. Com 24% surgiu o grupo da “Pequena e média burguesia rural”. Logo depois, com 11%, os “trabalhadores urbanos não qualificados”, seguidos pelos “Empregados públicos/serviços” com 9%, pelos “Assalariados Agrícolas” e pelo grupo dos “Comerciantes” com 8% cada um. No que respeita ao grupo dos “Profissionais liberais e atividades similares” os números são pouco significativos (2%). O mesmo aconteceu com o grupo da “Burguesia rural/urbana” que apenas se encontra representada no conjunto dos estudantes de enfermagem por 1%.

Percebe-se que os candidatos que procuraram a Escola de Enfermagem, e o Curso de Enfermagem Geral, não provinham de famílias com boa condição económica e social. Tudo indica que a Escola de Enfermagem de Castelo Branco/Dr. Lopes Dias, além de ter servido principalmente interesses regionais e locais, era constituída sobretudo por alunas (os) de classes médias baixas e baixas, sendo mesmo a maioria filhas de trabalhadores e muitas de trabalhadores não especializados, que procuravam a escola como uma forma de garantir alguma autonomia económica que, por exemplo, as suas mães não tinham alcançado. Vendo assim, embora o Estado acreditasse a enfermagem através das escolas específicas de formação de enfermeiros, durante muito tempo favoreceu uma política de recrutamento que devia situar a enfermagem numa situação de inferioridade e de submissão diante do poder do Estado e dos médicos.

A partir dos anos de 1970 o grupo ganhou um enorme impulso, do ponto de vista da sua profissionalização, e os seus elementos passaram a ser mais reconhecidos na sociedade, junto de outros grupos profissionais, voltando a assumir um papel de enorme relevância as escolas de enfermagem, os novos saberes mobilizados e as crescentes necessidades de pessoal especializado neste domínio, necessário à sociedade em processo de mudança, possibilitaram a acreditação de uma jurisdição socioprofissional designada de “cuidados de enfermagem”, que constitui um dos aspetos principais no desenvolvimento do grupo dos enfermeiros no Portugal democrático. Todavia, a Escola de Enfermagem de Castelo Branco/Dr. Lopes Dias constitui apenas um retrato de uma realidade ampla que ainda está muito por estudar.



Considerações finais

Ao incidirmos sobre uma Escola de Enfermagem de uma cidade do interior de Portugal, procuramos ver como se foi avançando no processo de construção da identidade profissional a partir da forma como nessa instituição de ensino se encarou o recrutamento dos seus alunos/as e os/as diplomou. Porque nos encontramos diante de uma Escola de Enfermagem que podemos definir como periférica, já que à sua situação geográfica se juntava a de ter sido, durante muitos anos, uma instituição privada, pensamos que isso nos permite aquilatar melhor como se foi organizando a formação daqueles que prestavam atos de enfermagem e como se repercutia na generalidade do país o entendimento entre o Estado e os médicos sobre a condição do exercício da enfermagem e a construção da identidade desta profissão. Sendo, embora, uma escola do interior do país e privada ela não deixava de tender a integrar-se num dispositivo ao serviço do Estado e a servir uma lógica credencialista tal como se colocava ao espaço nacional.

28

Como já demos conta, as instituições escolares e formativas assumem uma importância assinalável no processo de construção das identidades profissionais enquanto elementos credencialistas e controladores da entrada de indivíduos para os grupos, representando o Estado nesse mesmo processo seletivo. Neste sentido, defendemos que o Estado exerce um papel relevante na construção das identidades profissionais na contemporaneidade, através dos processos formativos e institucionais. (LONGUENESSE, 1994). O credencialismo é uma figura chave na compreensão da construção de identidades de grupos profissionais na medida em que permite olhar o posicionamento do Estado em face de atividades e de profissões que disputam idênticos espaços de ação e de como ele reequaciona a sua posição quando as condições, científicas, sociais, culturais, laborais colocam outras exigências. O Estado não apenas legitima a ação das instituições escolares, ele lhes define o modo como elas devem influenciar a construção profissional dos grupos (RODRIGUES, 2002), desde logo a partir da forma como estabelecem o recrutamento dos alunos e enquadram a base social e cultural da família dos mesmos até à definição do percurso formativo que vai sendo instituído.

No caso da enfermagem, vendo a partir da Escola de Enfermagem de Castelo Branco, isso é muito evidente. O objetivo era selecionar aqueles que melhor correspondiam a um determinado perfil imposto pela tutela para,



futuramente, se encontrarem mandatados para o exercício da enfermagem na sociedade. Do ponto de vista formativo assistimos, essencialmente durante o Estado Novo, a uma relevante presença do interesse médico nas escolas de enfermagem. Os médicos funcionavam como interlocutores do próprio Estado nos processos de formação, mas também nos de recrutamento, dos futuros enfermeiros. Eles constituíam o grupo privilegiado no campo da saúde, o único que tinha força para legitimar a ação do Estado neste âmbito. Este diálogo entre o Estado e os médicos garantiu, durante muitos anos, a presença do grupo nos processos de seleção e de formação dos futuros enfermeiros, influenciando decisivamente o seu desenvolvimento e reconhecimento socioprofissional. Esta articulação e a tentativa de manutenção do monopólio sobre o campo da saúde e do ato clínico tendeu a definir a enfermagem como atividade menor de auxiliar do médico.

Durante boa parte do Estado Novo, em Portugal, a atividade de enfermeiro caracterizava-se pela submissão, obediência e “espírito de missão”. Estes princípios, construtores de uma “moral profissional”, estabeleciam as diretrizes do que significava integrar um grupo como este. O poder de um Estado autocrático conjugado com uma conceção moral católica profundamente conservadora e a autoridade médica mesquinha e receosa da perda de privilégios definiram a enfermagem pela condição mínima do saber e pela primazia do agir abnegado e servil sob a ordem dos médicos a bem da sociedade. Não é por acaso que, na Escola de Enfermagem de Castelo Branco/ Dr. Lopes Dias, entre 1948 e 1973/4, formaram-se 1265 alunas/os no curso de Auxiliares de Enfermagem e, apenas, 221 alunas/os de Enfermagem Geral. Diante do quadro de assistência pretendido, estas profissionais podiam bem cumprir a missão que o médico lhe determinava, a preço mais baixo e da forma mais submissa. Por outro lado, mesmo as/os alunas/os do curso de Enfermagem Geral provinham de famílias pouco abastadas, o que indica certamente que a profissão que abraçavam não era especialmente considerada. A ausência de alunos/as provenientes de grupos sociais favorecidos, sendo que durante muitas décadas a região não contou com nenhuma instituição de ensino superior, também indicia que estes cursos e profissão não se encontravam nas prioridades das famílias com mais posses e mais cultas para lá colocar os seus filhos/as.

Todavia, a partir de meados dos anos de 1960, a enfermagem começou a ganhar um novo fôlego e aprofundou-se o processo de consolidação profissional da enfermagem portuguesa. Este processo caracteriza-se pela



construção de um Saber relacional e de fronteira, utilizando para o efeito os diferentes contributos das Ciências Sociais, Humanas e Comportamentais que assumiram um lugar de destaque nos planos de estudo das escolas de enfermagem e nos discursos dos próprios enfermeiros. Mas é, principalmente, a partir dos anos de 1970 do século XX que a enfermagem portuguesa vai ver uma identidade profissional mais respeitada, com maiores privilégios de grupo e socialmente reconhecida. O reforço identitário dos enfermeiros portugueses ficou a dever-se, em grande parte, ao papel credencialista das escolas de enfermagem, cumprindo as diretrizes da tutela. Através destas instituições, o Estado continuou a influenciar o processo de recrutamento dos candidatos às escolas de enfermagem, por exemplo, através da constituição de Comissões de Integração Escolar ou da alteração dos requisitos literários para a integração nas escolas. Vendo toda esta evolução, o Estado, interpretando e administrando as forças e as condições científicas e profissionais após a década de setenta, soube traduzir o reconhecimento da relevância da enfermagem portuguesa ao inserir a sua formação no ensino superior no ano de 1988.

30

A identidade socioprofissional dos enfermeiros portugueses encontra-se recheada de processos de negociação com avanços e recuos, onde o Estado assume um lugar de destaque. Caracteriza-se pela luta constante no sentido do reforço da sua jurisdição profissional e pela implementação de um Saber próprio. Alcançou maior autonomia, já no Portugal democrático, com a consolidação da ampliação dos “cuidados de enfermagem” à população, onde as novas exigências de recrutamento, nomeadamente as literárias, e a mobilização de novos saberes contribuíram para a afirmação da relevância deste domínio profissional relacional, de que as dinâmicas da Escola de Enfermagem de Castelo Branco podem constituir um exemplo. O credencialismo revela aqui um desenvolvimento complexo que o condiciona: por um lado, a ação do Estado e a negociação com a ordem médica disciplinando o exercício de uma atividade; por outro, uma evolução no contexto de um mesmo regime político, entretanto sujeito a pressões transnacionais; por fim, a pressão advinda do movimento associativo e a necessária negociação com o mesmo em simultâneo com a ampliação dos cuidados de saúde e a expansão do ensino superior. Tudo isto acabou por ter implicações no recrutamento, na frequência e na formação dos alunos das escolas de enfermagem bem como na condição e representação profissional dos enfermeiros/as.



Nota

- 1 Arquivo da Escola de Enfermagem de Castelo Branco – Normas de Funcionamento Interno da Escola de Enfermagem de Castelo Branco (1976).

Referências

ABBOTT, Andrew. **The system of professions**: an essay on the division of expert labor. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1988.

ABREU, Wilson Correia. **Identidade, formação e trabalho**: das culturas locais às estratégias identitárias dos enfermeiros. Coimbra (Lisboa): Formasau/Educa, 2001.

AMENDOEIRA, José. **Uma biografia partilhada da Enfermagem**: a segunda metade do Século XX. Coimbra: Formasau, 2006.

BRANCO, Manuel Leitão. O exercício legal de Enfermagem. **Revista de Enfermagem**, Lisboa, n. 1, p. 21-22, 1953.

COLLIÈRE, Marie-Françoise. **Promover a vida** – da prática das mulheres de virtude aos cuidados de enfermagem. Lisboa: SEP, 1989.

DUBAR, Claude; TRIPIER, Pierre. **Sociologie des professions**. Paris: Armand Colin, 1998.

ESCOBAR, Lucília. **O sexo das profissões** – género e identidade socioprofissional em Enfermagem. Porto: Edições Afrontamento, 2004. (Coleção Biblioteca das Ciências Sociais).

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Nação, identidade e educação na América Latina. In: ALVES, Claudia Maria Costa; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Org.). **História e historiografia da Educação Ibero-Americana**: projetos, sujeitos e práticas. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj/SBHE, 2012.

FOLGADO, Joaquim. **O lugar da ética e da auto-regulação na identidade profissional dos jornalistas**. 2006. 667f. Tese (Doutoramento em Ciências da Comunicação) – Universidade do Minho, Instituto de Ciências Sociais, Braga, 2006.

FREIDSON, Eliot. **Professional powers**: a study of the institutionalization of formal knowledge. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1986.

HENRIQUES, Helder Manuel Guerra. **Formação, sociedade e identidade profissional dos Enfermeiros**: a Escola de Enfermagem de Castelo Branco/Dr. Lopes Dias (1948-1988).

2012. 600f. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação – História da Educação) – Universidade de Coimbra, 2012.

HENRIQUES, Helder Manuel Guerra. A Enfermagem em Portugal no Século XX: um retrato histórico. **Revista Estudos Humanístico**, Léon, Universidad de Léon, n. 11, p. 311-329, 2012.

HENRIQUES, Helder Manuel Guerra; FERREIRA, António Gomes. A Formação de enfermeiros e a afirmação da Enfermagem em Portugal: décadas de 40 a 60. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 11, n. 2, jul./dez. p. 389-406, 2012a.

HENRIQUES, Helder Manuel Guerra; FERREIRA, António Gomes. As normas e os valores na construção da identidade profissional da Enfermagem Portuguesa: décadas de 40 a 80 (séc. XX). **Estudos do século XX**, Coimbra, n. 12, p. 141-157, 2012b.

LARSON, Magali. **The rise of professionalism** – a sociological analysis. Berkeley/Los Angeles/London: University Of California Press, 1979.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001.

LONGUENESSE, Elisabeth. Introduction (Atelier 2 – État, institutions, pouvoirs et professions libérales). In: DUBAR, Claude; LUCAS, Yvette. (Eds.). **Génese & dynamique des groupes professionnels**. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1994.

MACDONALD, Keith. **The sociology of the professions**. 2. ed. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage, 1999.

NÓVOA, António. **Le temps des professeurs** – analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987. (2 v.).

NUNES, Lucília Rosa Mateus. **Um olhar sobre o ombro**: Enfermagem em Portugal (1881-1998). Loures: Lusociência, 2003.

Ó, Jorge Ramos do; CARVALHO, Luís Miguel. **Emergência e circulação do conhecimento psicopedagógico moderno (1880-1960)** – estudos comparados Portugal- Brasil, Lisboa: Educa, 2009.

PITA, João Rui. **Farmácia, Medicina e Saúde Pública em Portugal (1772-1836)**. Coimbra: Minerva Editora, 2009.



PORTUGAL. Decreto-Lei nº 31.913, de 12 de março de 1942. Realça a importância do recrutamento de enfermeiras viúvas e sem filhos. **Diário do Governo**, Lisboa, 1942.

_____. Decreto-Lei nº 36.219, de 10 de abril de 1947. Reorganiza o ensino da enfermagem. **Diário do Governo**, Lisboa, 1947.

_____. Decreto nº 38.885 de 28 de agosto de 1952. Reforma o ensino da enfermagem. **Diário do Governo**, Lisboa, 1952.

_____. Decreto-lei nº 44.923 de 06 de março de 1963. Termina a obrigatoriedade de recrutamento de enfermeiras hospitalares solteiras. **Diário do Governo**, Lisboa, 1963.

_____. Decreto-Lei nº 46.448 de 20 de julho de 1965. Reforma do ensino da enfermagem, entre outros aspectos altera condições de admissão aos cursos. **Diário do Governo**, Lisboa, 1965.

_____. Decreto-Lei nº 48166 de 27 de dezembro de 1967. Constitui as carreiras de enfermagem hospitalar, saúde pública e de ensino. **Diário do Governo**, Lisboa, 1967.

_____. Portaria nº 34/70 de 14 de janeiro de 1970. Instaura o Regulamento geral das Escolas de Enfermagem. **Diário do Governo**, Lisboa, 1970.

_____. Decreto nº 346 de 30 de agosto de 1972. Cria o curso de promoção de auxiliares de enfermagem. **Diário do Governo**, Lisboa, 1972.

_____. Portaria nº 674 de 13 de novembro de 1976. Regula os órgãos de gestão das escolas de enfermagem oficiais. **Diário da República**, Lisboa, 1976.

_____. Decreto nº 98 de 06 de setembro de 1979. Aumenta os requisitos de admissão ao curso de enfermagem para o curso complementar dos liceus ou equivalente. **Diário da República**, Lisboa, 1979.

_____. Decreto-Lei nº 480 de 23 de dezembro de 1988. Integra a enfermagem no Sistema Educativo Nacional, ao nível do subsistema de ensino superior politécnico. **Diário da República**, Lisboa, 1988.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. **Os Engenheiros em Portugal** – profissionalização e protagonismo. Oeiras: Celta Editora, 1999.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. **Sociologia das profissões**. 2. ed. Oeiras: Celta Editora, 2002.



SILVA, Ana Maria Costa. **Formação e construção de identidades** – um estudo de caso centrado numa equipa multidisciplinar, 2005. 406f. Tese (Doutoramento em Educação) – Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga, 2005.

SILVA, Helena Rodrigues., **Soigner à l'hôpital**: histoire de la profession infirmière au Portugal (1886-1955). 2010. 601f. Tese (Doutoramento em História Contemporânea) – Ecole de Hautes Études en Sciences Sociales (Paris), Universidade do Minho, Braga/Paris, 2010.

SOARES, Maria Isabel. **Da blusa de brim à touca branca** – contributo para a História do Ensino de Enfermagem em Portugal (1880-1950). Lisboa: Educa/Associação Portuguesa de Enfermeiros, 1997.

Prof. Dr. António Gomes Ferreira
Universidade de Coimbra

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
Grupo de Pesquisa | GRUPOEDE – Centro de Estudos
Interdisciplinares do Século XX | CEIS20
E-mail |antonio@fpce.uc.pt

34

Prof. Dr. Helder Manuel Guerra Henriques
Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação

Grupo de Pesquisa | GRUPOEDE – Centro de Estudos
Interdisciplinares do Século XX | CEIS20 | Universidade de Coimbra
E-mail |henriqueshelder@gmail.com

Recebido 4 mar. 2013

Aceito 7 maio 2013



O processo antes da reforma: sobre algumas principais referências que subsidiaram a reforma do processo de Bolonha Europeu

The process before the reform: about some main references that support the reform of the European Bologna process

Ralf Hermes Siebiger

Universidade do Estado de Mato Grosso
Universidade Federal da Grande Dourados

Resumo

O processo de Bolonha, movimento contemporâneo de reforma da educação superior europeia, tornou-se conhecido como tendo seu início a partir da assinatura das declarações de Sorbonne (1998) e Bolonha (1999). Contudo, essa reforma fundamenta-se também numa série de expedientes sobre educação superior que, desde os primeiros anos pós-segunda guerra mundial, foram emitidos conjuntamente às demais políticas de reconstrução e unificação do continente europeu. Considerando a incipiente menção a essas referências na literatura produzida no Brasil sobre o processo de Bolonha, a presente discussão busca apresentar algumas dessas principais referências, bem como evidenciar em que medida subsidiaram e mesmo foram incorporadas a essa reforma.

Palavras-chave: Processo de Bolonha. Reforma da educação superior europeia.

Precedentes referenciais.

Abstract

The Bologna process, a contemporary movement for reform of European higher education, became known as having its beginning from the signing of declarations of Sorbonne (1998) and Bologna (1999). However, this reform is based also on a series of expedients to higher education which, from the early post-World War II years, were issued in conjunction with other policies of reconstruction and unification of the European continent. Considering the incipient mention of these references in the literature produced in Brazil on the Bologna process, the present discussion seeks to present some of these main references, as well as demonstrates in what extent subsidized and even incorporated in this reform.

Keywords: Bologna process. Reform of European higher education. Precedent references.



Introdução

No que se refere a reformas no campo da educação, Dias Sobrinho (2009) ressalta que se trata, basicamente, de construções de um quadro legal e burocrático, geralmente proposto por políticos, para responder a determinados problemas e produzir efeitos mais ou menos coerentes com projetos mais amplos de um governo ou de um sistema de poder. Nessa linha, situa-se o chamado “processo de Bolonha”, que expressa o movimento contemporâneo de reforma da educação superior europeia, e que tem por objetivo estabelecer um Espaço Europeu de Educação Superior (EEES). Trata-se de uma política supranacional europeia para a educação superior que, atualmente, dispensa maiores apresentações, considerando já haver uma expressiva produção sobre o tema na literatura especializada, inclusive algumas incursões em nível de teses e dissertações.

De maneira geral, tal processo de reforma tornou-se conhecido foi iniciado a partir da assinatura das declarações de Sorbonne (1998) e Bolonha (1999). No entanto, a reforma se inspira e se fundamenta numa série de expedientes sobre educação superior que, desde os primeiros anos pós-segunda guerra mundial, foram emitidos conjuntamente às demais políticas de reconstrução e unificação do continente europeu. Observa-se, nesse processo histórico, a adoção de um substancial contingente de políticas, acordos, relatórios e outras medidas, publicadas por várias instâncias e níveis de influência e/ou de decisão (aqui entendidos como “referências”), que contribuíram para o objetivo de se construir uma integração europeia também na esfera educacional.

Sobre essa questão, o que se verifica é ainda uma incipiente menção a essas referências na literatura produzida no Brasil sobre a respectiva reforma. Nesse sentido, o propósito dessa discussão consiste em apresentar um resgate de suas bases fundamentais, esclarecendo que o processo de Bolonha não se inicia propriamente a partir das declarações de Sorbonne e de Bolonha, e sim, sustenta-se no próprio movimento histórico de criação das primeiras comunidades econômicas europeias a partir da década de 1950, referenciando-se, para tanto, em uma série de acordos e programas em curso, bem como em relatórios e conferências realizados sob a coordenação de organismos multilaterais, como exposto a seguir.

Essa discussão é fruto de pesquisa desenvolvida em nível de Mestrado¹ na área de Educação, a qual teve por objetivo identificar aproximações entre o



movimento de reforma do processo de Bolonha e as recentes medidas pontuais de reestruturação da educação superior brasileira, evidenciando, em determinados aspectos, pressupostos semelhantes no encaminhamento de mudanças em ambos os contextos. Nesse artigo, o foco, contudo, é na reforma europeia, apresentando-se alguns de seus principais antecedentes referenciais.

1. Antecedentes referenciais da reforma do processo de Bolonha

Considerando os diversos níveis, instâncias, agentes e contextos que desencadearam o processo de Bolonha, organizou-se a exposição desse histórico, cronologicamente, em duas fases².

I – Primeira Fase – 1953 a 1985 – Nessa primeira fase, enfatiza-se o domínio das instâncias responsáveis pelos documentos aqui citados, uma vez que os principais expedientes sobre educação superior publicados nesse período se restringem à abrangência político-territorial das comunidades e entidades que os emitiram, considerando o movimento de reestruturação econômica da Europa no período imediatamente após o término da segunda guerra mundial.

Nesse sentido, o primeiro movimento com vistas ao estabelecimento de uma política de reunificação e recuperação econômica europeia diz respeito à criação, em 1951, da Comunidade Europeia do Carvão e do Aço – CECA (COMISSÃO EUROPEIA, 1997).

Desde a década de 1950, após a Segunda Guerra Mundial, tanto as medidas econômicas de reestruturação do continente europeu como as políticas sociais começaram a ser pensadas em nível supranacional. Registra-se, para tanto, a realização da Conferência de Messina, em 1955, na qual se defendeu uma concepção de universidade dotada de “mentalidade europeia”, baseada em uma aproximação entre a instituição universitária e a formação em nível superior com o próprio movimento de expansão da comunidade. Dessa conferência, resultou também o Tratado de Roma, que transformaria a CECA na Comunidade Econômica Europeia – CEE, em 1957, expandindo os setores econômicos de negociação abrangidos pela comunidade. (COMISSÃO EUROPEIA, 1997; WEIDENFELD; WESSELS, 1997; RIEDO; PEREIRA, 2009).

Ainda nos anos de 1950, surgiram as primeiras convenções sobre equivalência e reconhecimento tanto de estudos como de qualificações acadêmicas, que culminariam, já na década de 1960, no surgimento de propostas



de maior cooperação europeia nos domínios do ensino e da pesquisa, e de maior aproximação entre a natureza da formação acadêmica e as características das atividades profissionais.

Nesse sentido, o *Conselho Europeu*³ tornou-se a primeira instância a estabelecer diretrizes sobre educação superior desde a criação da CECA e da CEE. Embora não exerça função legislativa, o Conselho opera por meio da expedição de convenções, que, por sua vez, são ratificadas, individualmente, pelos Estados-membros. Para tanto, no que tange à educação superior, expediu as seguintes convenções:

- Convenção Europeia sobre Equivalência de Diplomas que dão acesso a Estabelecimentos Universitários (1953), e seu Protocolo Adicional (1964). (PORTUGAL, 1981).
- Convenção Cultural Europeia (1954), com o objetivo de promover a integração cultural por meio do estudo das línguas, da história e da civilização dos Estados-membros, desenvolvimento de estudos e a participação em atividades culturais, facilitando a circulação de pessoas entre os países signatários. (PORTUGAL, 1954).
- Convenção Europeia sobre Equivalência de Períodos de Estudos Universitários (1956), relativa ao reconhecimento de períodos de estudo de línguas vivas realizados nas universidades dos respectivos países signatários.
- Convenção Europeia sobre o Reconhecimento Acadêmico de Qualificações Universitárias (1959), que propôs, entre as partes contratantes – quer seja o Estado-membro, a universidade, ou ambos – o reconhecimento acadêmico mútuo de habilitações universitárias. (PORTUGAL, 1959).

De maneira geral, essas Convenções tiveram por característica a defesa de uma política antes indutiva que mandatária, uma vez que se estabelecem em nível supranacional, sendo facultada, aos Estados-membros, sua adesão.

Nessa trajetória, em 1959, realizou-se a primeira reunião da *Conferência Europeia de Reitores*, com o objetivo de se discutir propostas relativas a acordos formais entre as universidades no âmbito da já constituída CEE. Posteriormente, em 1961, a Declaração de Bonn, assinada pelos então presidentes e primeiros-ministros da Comunidade, estabeleceu que o movimento de cooperação e integração europeia devesse incluir os domínios da instrução,



cultura e pesquisa. (RIEDO; PEREIRA, 2009). E, em 1963, o Conselho da CEE publicou a *Decisão 63/266/CEE*, que buscou assegurar que os cidadãos europeus pudessem receber o grau mais elevado possível de formação profissional que se mostrasse necessário às suas atividades profissionais. Essa decisão teve por objetivo ampliar as opções de formação profissional disponíveis com vistas a suprir exigências de maior progresso técnico advindas do emergente período industrial iniciado na década de 1960, possibilitando, assim, o desenvolvimento social e econômico da Comunidade. (CEE, 1987).

Posteriormente, na década de 1970, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)⁴ surge como protagonista desses acordos, lançando três convenções (1974, 1976 e 1979) sobre reconhecimento de estudos, diplomas e graus para, respectivamente, as regiões: 1) da América Latina e Caribe; 2) dos países árabes e europeus costeiros do mar Mediterrâneo; e 3) dos países da "Região Europa da Unesco". Verifica-se que o teor dos acordos é semelhante, o que indica a prevalência de uma orientação generalizada dessa agência no que se refere às políticas de equivalência e reconhecimento, as quais, em última instância, subsidiam as ações de mobilidade acadêmica e profissional.

Em termos sucintos, as três convenções propuseram: a) abertura do acesso às instituições de ensino superior a estudantes ou pesquisadores oriundos de qualquer Estado contratante; b) reconhecimento de estudos universitários, certificados, diplomas e títulos desses acadêmicos; c) criação de terminologia e de critérios de avaliação comuns que subsidiassem a utilização de um sistema para equiparar unidades curriculares, bem como áreas de estudo, certificados, diplomas e títulos; d) adoção de formas de se considerar experiências e competências individuais, que seriam, por sua vez, avaliadas por autoridades competentes; e) adoção de critérios amplos para avaliação e reconhecimento de estudos parciais; f) aperfeiçoamento do sistema de intercâmbio de informações sobre o reconhecimento de estudos, certificados, diplomas e títulos; g) aperfeiçoamento constante dos programas de estudo, tendo em vista os imperativos de desenvolvimento econômico, social e cultural, as políticas de cada Estado-nação e as próprias recomendações da Unesco enquanto agência colaboradora e subsidiária.

Observa-se, desde 1974, o interesse da Unesco em promover estratégias para o reconhecimento de estudos universitários entre diferentes países. É interessante notar que, de modo pioneiro, a primeira convenção foi expedida



para abranger os países da América Latina e Caribe, tornando-se, assim, uma espécie de “piloto” para as demais convenções que estariam por vir. Nesse sentido, por meio do reconhecimento internacional desses estudos e títulos, as convenções de 1974 e 1976 buscaram ampliar a mobilidade internacional de estudantes e profissionais, bem como melhor aproveitar os recursos humanos e os meios de formação existentes na região, tendo por finalidade assegurar a empregabilidade e evitar a “fuga de cérebros” de acadêmicos dessas regiões aos países mais industrializados. Os direitos que tais convenções buscaram garantir referem-se tanto ao reconhecimento de estudos como à possibilidade de exercício profissional em quaisquer países signatários.

E, em se tratando de mobilidade, a partir da década de 1980, foram tomadas as primeiras medidas de promoção do trânsito de acadêmicos entre os países membros da então CEE.

No âmbito da *Comissão Europeia*⁵, houve a criação, em 1984, da rede dos *Centros Nacionais de Informação sobre Reconhecimento Acadêmico (National Academic Recognition Information Centre) – NARIC*, com a finalidade de providenciar e disponibilizar informações sobre reconhecimento de diplomas, certificados e títulos, instituições e sistemas de ensino entre países. Esses centros são designados pelos Ministérios da Educação de cada país, e fornecem informações a quem tiver interesse, incluindo estudantes, diplomados, profissionais, Instituições de Educação Superior (IES), organizações nacionais e internacionais, entre outros. (CONSELHO EUROPEU, 2004).

Atualmente em plena atividade, esses centros são também responsáveis pela emissão de declarações comprobatórias acerca dos níveis de qualificações e informativos sobre as respectivas profissões de cada Estado-membro da União Europeia. Possuem também a incumbência de promover e acompanhar a aplicação da Convenção sobre Reconhecimento das Qualificações Relativas ao Ensino Superior na Região Europa (Convenção de Lisboa), vigente desde 1997. (CONSELHO EUROPEU, 2004).

E, sob competência do *Parlamento Europeu*⁶, em 1984 foram publicados dois expedientes – a Resolução sobre o ensino superior e o desenvolvimento da cooperação universitária na Comunidade Europeia, e a Resolução sobre o reconhecimento acadêmico de diplomas e de períodos de estudo – e, em 1985, o Parlamento foi responsável por convocar a Conferência sobre Cooperação no Ensino Superior na CEE, com o objetivo de promover, junto



aos Estados-membros, ações mais urgentes e amplas relativas à cooperação universitária e à mobilidade estudantil na Comunidade. (CEE, 1987).

De acordo com Riedo e Pereira (2009), tais resoluções surgiram no intuito de estimular, em última instância, a ideia de um modelo cultural que atendesse aos pressupostos de integração europeia, ainda que dentro a abrangência da respectiva comunidade (CEE). A ascensão a esse modelo implicaria, também, a conseguinte harmonização dos sistemas de ensino, a qual seria viabilizada por meio da promoção da correspondência entre os ciclos de cada sistema nacional, de mecanismos de reconhecimento de títulos, e do incentivo à livre circulação de estudantes, docentes e pesquisadores.

É importante frisar que, nessa primeira fase, as convenções e demais expedientes relativos ao reconhecimento de qualificações e períodos de estudo, por serem emanadas no âmbito das comunidades europeias vigentes, restringiam-se a seus respectivos Estados-membros. Ou seja, a dimensão europeia, tratada nesses expedientes, referia-se a uma área circunscrita aos Estados-membros dessas comunidades, sendo que os demais países europeus estavam, até então, periféricos a essas políticas. Uma maior abertura à participação de demais países aconteceria no final da década de 1980, com a criação do Programa Erasmus, em 1987.

Considerando-se o exposto até então, têm-se, no seguinte quadro, os expedientes sobre educação superior referentes à primeira fase:

Quadro 1 – Referências do Processo de Bolonha – primeira fase (1953-1985)

Ano	Instância	Expediente	Tema
1953	Conselho Europeu	Convenção Europeia sobre Equivalência de Diplomas que dão acesso a Estabelecimentos Universitários	Equivalência de diplomas secundários
1954	Conselho Europeu	Convenção Cultural Europeia	Facilitar a participação em atividades culturais
1955	CECA	Conferência de Messina	Harmonizar políticas sociais e instituições comuns; universidade com 'mentalidade europeia'

Ano	Instância	Expediente	Tema
1956	Conselho Europeu	Convenção Europeia sobre Equivalência de Períodos de Estudos Universitários	Reconhecimento de estudos de línguas em outras IES
1959	Conselho Europeu	Convenção Europeia sobre o Reconhecimento Acadêmico de Qualificações Universitárias	Reconhecimento de habilitações de nível superior entre diferentes universidades
	Conferência de Reitores	Primeira reunião da Conferência de Reitores das Universidades Europeias	Propostas de acordos interuniversitários
1961	CEE	Declaração de Bonn	Cooperação e integração europeia na instrução, cultura e pesquisa
1963	CEE	Decisão 63/266/CEE sobre graus de formação profissional	Relacionar formação acadêmica às atividades profissionais
1974	UNESCO	Convenção Regional para o Reconhecimento de Estudos, Títulos e Diplomas da Educação Superior na América Latina e Caribe	Reconhecimento de estudos e diplomas
1976	CEE	Resolução com vistas à Comissão promover cooperação universitária	Cooperação interuniversitária
	UNESCO	Convenção Internacional sobre Reconhecimento de Estudos, Diplomas e Graus de Ensino Superior nos Estados Árabes e nos Estados Europeus Ribeirinhos do Mediterrâneo	Reconhecimento de estudos e diplomas
1979	UNESCO	Convenção sobre o Reconhecimento de Estudos e Diplomas Relativos ao Ensino Superior nos Estados da Região Europa	Reconhecimento de estudos e diplomas; criação de terminologia e de critérios de avaliação comuns; equiparar estudos, diplomas e títulos; considerar experiências e competências individuais prévias, bem como estudos parciais



Ano	Instância	Expediente	Tema
1983	CEE	Medidas para promoção da mobilidade no domínio do ensino superior	Cooperação interuniversitária para incentivar a mobilidade
	Parlamento Europeu	Resoluções sobre ensino superior, desenvolvimento da cooperação universitária e reconhecimento acadêmico de diplomas e de períodos de estudo na CEE	Cooperação interuniversitária; Reconhecimento de estudos e diplomas
1984	Comissão Europeia	Rede de Centros Nacionais de Informação sobre Reconhecimento Acadêmico – NARIC	Informações e declarações sobre sistemas de educação superior e respectivas qualificações
	Parlamento Europeu	Conferência sobre Cooperação no Ensino Superior na Comunidade Europeia – cooperação universitária e mobilidade dos estudantes na CEE	Cooperação interuniversitária para incentivar a mobilidade

Fonte | Elaborado a partir de Siebiger (2013)

II – Segunda Fase: 1987 a 1998 – Diferentemente da exposição referente à primeira fase, nesse momento, em vez de entidades, dá-se ênfase nos expedientes publicados, uma vez que as medidas apresentadas não mais se restringem às nações circunscritas às comunidades europeias, mas, expandem-se a outros países, tanto europeus como de outros continentes.

Primeiramente, em 1987, é lançado, sob competência da Comissão Europeia, o Programa de Ação Comunitário em Matéria de Mobilidade dos Estudantes (*European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*), conhecido como Programa Erasmus. (CEE, 1987). Atualmente em pleno funcionamento, o Programa compreende um conjunto de ações com o objetivo de viabilizar a mobilidade estudantil na Europa: a) criação de uma rede universitária, mediante acordos interinstitucionais; b) reconhecimento acadêmico de diplomas e períodos de estudos universitários realizados em outro Estado-membro, por meio do sistema de transferência de créditos acadêmicos em nível de Comunidade (ECTS), então numa base experimental e voluntária; c) oferta de bolsas de estudo a estudantes, custeadas pela CEE. (CEE, 1987).



Com o *Erasmus*, previu-se também a adoção de um modelo de mensuração, acumulação e transferência de créditos, ainda em caráter experimental que, posteriormente, em 1989, converteu-se no sistema *ECTS* (*European Credit Transfer System*). Esse sistema estabeleceu uma medida-padrão para aferir as atividades acadêmicas em créditos: atualmente, 1 (um) crédito corresponde de 25 a 30 horas de trabalho anuais; por sua vez, o ano letivo compreende cerca de 60 créditos anuais, ou 30 créditos por semestre; assim, a carga de trabalho de um estudante oscila entre 1.500 e 1.800 horas por ano letivo, ou 750/900 horas por semestre letivo.

Na matriz do ECTS, atribuem-se créditos às diversas naturezas de atividades letivas, sejam programas de estudo plenos e/ou componentes educacionais (tais como módulos, disciplinas, unidades curriculares, etc.), as quais são calculadas em termos de carga horária de trabalho do estudante (atividades letivas que incluiriam aulas, seminários, projetos, estudos individuais, avaliações, trabalho de dissertação, estágios laborais, trabalhos de laboratório, etc.) e de acordo com os resultados de aprendizagem estabelecidos, sendo possível sua transferência entre programas, instituições, e países. (COMISSÃO EUROPEIA, 1989).

44

○ Programa *Erasmus*, atualmente em plena vigência, expandiu seu alcance a países externos à UE por meio do subcomponente denominado de *Erasmus Mundus*. Esse subprograma constitui-se, desde o início da reforma, num dos principais mecanismos de viabilização da mobilidade estudantil no âmbito do processo de Bolonha, uma vez que, além de possibilitar o trânsito estudantil, agrega também a incumbência de averiguar a equivalência entre os diferentes sistemas e currículos de educação superior europeus.

Ainda na década de 1980, é publicada a *Magna Charta Universitatum*, um documento elaborado pela Universidade de Bolonha, em 1986, com o objetivo de estabelecer princípios fundamentais a serem respeitados pelas universidades de modo geral. Assim, em 1988, por ocasião da comemoração dos 900 anos daquela universidade, houve a assinatura da *Charta* por aproximadamente 400 IES europeias, tornando-se uma carta de princípios e medidas em defesa da autonomia dessas instituições. (MAGNA CHARTA, 1988).

Em termos sucintos, os princípios constantes da *Charta*, e que deveriam sustentar a vocação da Universidade, são: a) a universidade como



instituição autônoma que, de modo crítico, produz e transmite a cultura através da investigação e do ensino, e como instituição independente de qualquer poder político, econômico ou ideológico; b) indissociabilidade entre ensino e pesquisa; c) respeito à liberdade acadêmica de ensinar e pesquisar; e, d) ser compreendida como uma instituição que transcende fronteiras geográficas e políticas em favor do conhecimento recíproco e da interação entre as diferentes culturas. (MAGNA CHARTA, 1988).

A *Magna Charta* tornou-se, assim, uma declaração universal de princípios fundamentais das Universidades não apenas na Europa, mas também em outras regiões do mundo (atualmente, a *Charta* conta com a adesão de 752 universidades, em 80 países). Há, inclusive, universidades brasileiras que são signatárias, entre elas, a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E esses princípios seriam, posteriormente, tomados como referência na Declaração de Bolonha.

Na sequência, o início da década de 1990 foi marcado com a publicação, pelo Conselho Europeu, da *Convenção Europeia sobre Equivalência Geral de Períodos de Estudos Universitários* (CONSELHO EUROPEU, 1990), com o objetivo de ampliar o diálogo e os acordos internacionais em matéria de educação superior, iniciados em 1987 com o programa Erasmus, e que posteriormente, em 1992, se consolidariam nas diretrizes do Tratado de Maastricht sobre educação. (COMISSÃO EUROPEIA, 1997; EUROPA, 1992).

Para tanto, o Tratado que criou a *União Europeia* estabeleceu, em seu Art. 126, que as ações da UE, em regime de colaboração com os Estados-membros, teriam a finalidade de promover a dimensão europeia da educação por meio do incentivo ao aprendizado de línguas, mobilidade, cooperação interinstitucional, educação a distância, cooperação com países terceiros e organismos internacionais, além de constar um artigo específico (Art. 127) que se refere às políticas de formação profissional, no sentido de se revisar os perfis de formação com vistas a facilitar a inserção de seus egressos no mercado de trabalho. (EUROPA, 1992).

Dois anos após, é lançado o programa *Socrates*, que reuniu os demais programas educacionais vigentes (*Erasmus*, *Comenius* e *Lingua*), e adicionou outros dois, referentes à utilização de tecnologias para fins pedagógicos e à educação de adultos (*Minerva* e *Grundtvig*). (PARLAMENTO EUROPEU E



CONSELHO DA UE, 1994). O programa Socrates é a efetivação, *ipsis litteris*, das diretrizes para a educação previstas no Art. 126 do Tratado de Maastricht referentes à promoção da dimensão europeia em todos os níveis educacionais.

Realizado em duas fases entre 1999 e 2006, o programa compreendeu, especialmente para a educação superior, duas medidas: promoção da dimensão europeia dentre as universidades e o incentivo à mobilidade estudantil, ambas por meio de financiamento de bolsas dentre o Programa Erasmus. Essas medidas tiveram por objetivo promover o *Sistema Europeu de Transferência de Créditos* (ECTS), estimular o desenvolvimento conjunto de programas de estudos superiores e incentivar as universidades a desenvolver atividades transnacionais destinadas a conferir uma dimensão europeia em todas as áreas de estudo. Tais objetivos seriam alcançados, dentre outras ações, mediante a previsão, nos currículos, de materiais que favorecessem a compreensão das especificidades culturais, artísticas, políticas, econômicas e sociais dos demais Estados-membros (trabalhados dentre módulos pluridisciplinares ou interdisciplinares). (COMISSÃO EUROPEIA, 2009).

46

Posteriormente, em 2007, o Programa Socrates foi substituído pelo *Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida* (*Lifelong Learning Program*) – LLP, com vigência prevista para o período de 2007-2013. As ações dos mencionados subprogramas pertencentes ao Socrates, além de outros programas de educação e formação promovidos pela UE, foram incorporadas ao LLP (COMISSÃO EUROPEIA, 2009; PARLAMENTO EUROPEU E CONSELHO DA UE, 1994).

Na segunda metade da década de 1990, a Unesco reaparece como protagonista na discussão sobre os rumos da educação superior mundial, manifestando-se por meio da publicação de dois relatórios, frutos de estudos encomendados – os informes *Delors* (1996) – *Educação: um tesouro a descobrir – relatório elaborado para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, sob coordenação de Jacques Delors, então presidente da Comissão Europeia (UNESCO, 2010), e *Attali* (1998) – elaborado por um grupo de consultores franceses, sob a coordenação do Professor Jacques Attali, o qual consiste num estudo encomendado pelo governo francês que, a partir de uma avaliação do sistema de ensino desse país, propôs uma visão a longo prazo para o ensino superior europeu como um todo.



No primeiro, além do estabelecimento de quatro pilares para a educação – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser⁷, a educação superior, em específico, é pensada em termos *fundamentais*, no sentido de que a formação, nesse nível de ensino, devesse conciliar o ‘saber ser’ com o ‘saber fazer’, muito embora num horizonte de maior diversificação da oferta de cursos e conteúdos para atender demandas dos setores econômicos dentre a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Nesse relatório, põem-se em evidência as disparidades dos sistemas educacionais para se justificar a adoção de medidas de comparabilidade, de equivalência, bem como de harmonização dos textos legislativos nacionais com os acordos internacionais, ou seja, prever-se, juridicamente, a adoção dos termos das convenções supranacionais na área de educação superior dentre a legislação dos Estados nacionais. Esse relatório também sugeriu a realização de um debate compreendendo comunidade acadêmica, ministérios e organismos internacionais sobre perspectivas de reformas urgentes na educação superior.

No segundo, a educação superior é pensada em termos *estruturais*, propondo-se uma organização em ciclos, na qual a formação em nível superior seria encurtada (o chamado “esquema 3-5-8”, sendo três anos para a licenciatura, dois anos para o mestrado e três anos para o doutorado) e caracterizada por um perfil mais profissionalizante. Além disso, recomendou-seno relatório que as IES, em vez de instituições estatais, devessem converter-se em uma espécie de entidades paraestatais, sem garantia de financiamento direto do Estado. Para receber financiamento, as universidades teriam de firmar contratos quadrienais com o Estado, nos quais seriam estabelecidas metas a serem alcançadas. O recebimento de recursos ficaria, portanto, condicionado ao seu desempenho/mérito tanto no cumprimento dos contratos como em avaliações sistemáticas externas conduzidas por agências independentes, prevendo-se, inclusive, como um dos quesitos de avaliação, a devida revisão, em conjunto com empresas, da oferta de formação em nível superior. Em última instância, tais aspectos teriam por finalidade redefinir as IES como “centros de aprendizagem ao longo da vida”.

Em suma, ambos os relatórios compreendem a educação superior como serviço basicamente de formação profissional para o mercado de trabalho – seja em nível de graduação ou pós-graduação – numa arena em que a competitividade é requisito para a sobrevivência das IES perante os “desafios



da globalização” na aclamada “Sociedade do Conhecimento”, de acordo com a retórica neoliberal.

Entre ambos os relatórios, em 1997, foi publicada a *Convenção sobre Reconhecimento das Qualificações Relativas ao Ensino Superior na Região Europa – Convenção de Lisboa*, que, por meio do estabelecimento de um acordo sobre reconhecimento de estudos e diplomas nos países pertencentes à região europeia atendida pela Unesco, tem por objetivo estimular a mobilidade acadêmica. (KOPPE, 2008; PORTUGAL, 1997).

Nessa convenção, criou-se o Suplemento ao Diploma, que se trata de um documento de formato padrão para todos os países signatários da respectiva convenção, redigido na língua oficial do país de origem e em inglês, e expedido, obrigatoriamente, junto ao Diploma, no qual devem constar as características do curso e da universidade onde o estudante concluiu sua qualificação, a estrutura do curso (conteúdo, módulos, unidades curriculares, estágios, etc.), os créditos ECTS integralizados, as competências adquiridas (grau acadêmico e/ou profissional), as atividades extracurriculares desenvolvidas, bem como os conceitos e notas recebidos pelo estudante. Esse documento tem a finalidade de traduzir, aos empregadores, os estudos acadêmicos realizados em termos de competências adquiridas e resultados de aprendizagem aferidos dentre a formação universitária. (PORTUGAL, 1997).

Além da adoção do Suplemento ao Diploma, essa convenção estabeleceu como exigência aos Estados signatários a criação de seus respectivos centros NARIC, devidamente integrados em rede (ENIC). (PORTUGAL, 1997).

Vale ressaltar que as convenções expedidas no âmbito do Conselho e do Parlamento europeus, bem como os programas sob competência da Comissão Europeia, concebem a educação superior como estratégia para promover, além da própria qualificação, a mobilidade e empregabilidade de pessoas entre os países europeus, evitando-se assim a evasão de estudantes, professores e pesquisadores a outros continentes (a denominada “fuga de cérebros”), nomeadamente a outros polos educacionais concorrentes tais como Estados Unidos da América, Austrália, Nova Zelândia, Japão e, atualmente, China.

Por fim, tem-se, em 1998, a realização da *Conferência Mundial de Educação Superior*. Sob coordenação da Unesco, e realizada poucos meses antes da assinatura da Declaração de Sorbonne, essa conferência representou



um evento com vistas a subsidiar um movimento de reforma na educação superior em nível mundial, a qual deveria ser repensada em função do atendimento às “novas exigências da sociedade do conhecimento”. Na declaração da conferência, defendeu-se o fortalecimento dos vínculos da academia com o mundo do trabalho, de modo a inspirar revisões estruturais e curriculares, tais como o desenvolvimento de habilidades empresariais nos estudantes, a diversificação institucional e a criação de agências independentes responsáveis pela avaliação de qualidade. Também foi reforçada a necessidade de ratificação, por parte dos Estados-nação, das convenções vigentes relativas ao reconhecimento de estudos e de diplomas, com o objetivo de promover a dimensão europeia da educação, a ser materializada notadamente por meio da mobilidade estudantil. (UNESCO, 1998).

Em suma, a partir das referências apresentadas, tem-se, no seguinte quadro, os expedientes sobre educação superior dessa segunda fase de maior expansão das políticas para a área:

Quadro 2 – Referências do Processo de Bolonha – segunda fase (1987-1998)

Ano	Instância	Expediente	Tema
1987	Comissão Europeia	Programa <i>Erasmus</i>	Equivalência de diplomas secundários
1988	Universidades	<i>Magna Charta Universitatum</i>	Facilitar a participação em atividades culturais
1989	Coselho Europeu	<i>European Credit Transfer System – ECTS</i>	Harmonizar políticas sociais e instituições comuns; universidade com ‘mentalidade europeia’
1990	União Europeia	Convenção Europeia sobre Equivalência Geral de Períodos de Estudos Universitários	Reconhecimento de estudos de línguas em outras IES
1992	Conselho Europeu	Tratado de Maastricht	Dimensão europeia da educação; aprendizado de línguas; mobilidade; educação à distância; cooperação com países terceiros e organismos internacionais; política de formação profissional



Ano	Instância	Expediente	Tema
1994	União Europeia	Programa <i>Socrates</i>	Dimensão europeia em todos os níveis educacionais; mobilidade; aprendizado de línguas; reconhecimento de estudos e diplomas; cooperação interuniversitária
1996	UNESCO	Educação: um tesouro a descobrir – Relatório <i>Delors</i>	Qualificação para atender necessidades da economia; educação ao longo da vida
1997	Conselho Europeu/ UNESCO	Convenção de Lisboa	Mobilidade; reconhecimento de estudos e diplomas; Suplemento ao Diploma; Rede de Centros NARIC
1998	UNESCO	<i>Pour un modele européen d'enseignementsupérieur</i>	Propostas de: sistema de ciclos 3/5/8; contratos quadrienais entre IES e Estados; IES como centros de formação ao longo da vida; validação da experiência profissional pela academia; avaliação externa por agências heterogêneas; financiamento de acordo com o desempenho/mérito institucional
1998	Ministros da Educação	Declaração de <i>Sorbonne</i>	Mobilidade estudantil; remoção de barreiras à livre circulação; reconhecimento mútuo de sistemas de educação superior; sistema de 2 ciclos; sistema de créditos; reconhecimento de estudos e títulos entre IES, 1o ciclo profissionalizante; encurtar a formação stricto sensu; quadro de referência para qualificações universitárias, criação do EEES; competitividade da educação superior europeia no mundo



Ano	Instância	Expediente	Tema
1998	UNESCO	I Conferência Mundial sobre Educação Superior	Aproximar mundo do trabalho e formação acadêmica (revisão curricular); diversificação institucional; reconhecimento da experiência profissional pela academia; desenvolvimento de habilidades empresariais nos estudantes; criação de agências independentes para avaliação de qualidade; ratificação de convenções internacionais sobre reconhecimento

Fonte | Elaborado a partir de Siebiger (2013)

2. E, então, tem-se a reforma (ou reestruturação)

Conforme o exposto até aqui, pôde-se observar que o processo de Bolonha se sustenta no próprio movimento histórico de constituição das comunidades europeias e, mais recentemente, de sua unificação. Ou seja, embora não seja uma iniciativa da UE, a reforma consiste, também, em uma iniciativa de unificação, sobretudo do ponto de vista econômico-educacional, considerando-se que as iniciativas de integração europeia desencadeadas pelo Tratado de Maastricht – que, ao criar a União Europeia, constituiu um grupo de maior abrangência se comparado às comunidades europeias antecedentes (atualmente, 27 países fazem parte da UE) – compreendem o estabelecimento de uma moeda comum (Euro), a realização de um pleno mercado interno, e a remoção de entraves em questões aduaneiras e de circulação de produtos, serviços e pessoas (leia-se, aqui, de profissionais). E, no que diz respeito à educação, seus dispositivos advogam a promoção de uma dimensão europeia em todos os níveis e modalidades educacionais, considerando os termos dos artigos 126 e 127 mencionados anteriormente.

Vale ressaltar que os quatro países que assinaram a Declaração de Sorbonne (Alemanha, França, Inglaterra e Itália) são Estados-nação integrantes da UE e, portanto, a orientação geral em torno das políticas econômico-sociais seguem os pressupostos definidos por seu tratado de unificação. Dessa forma, as políticas no campo da educação têm por finalidade última atender à própria



razão de ser desse tratado: a consolidação do mercado único europeu em todos os seus aspectos, o que inclui a formação de profissionais para atender a essa perspectiva.

Nesse sentido, nota-se que, anteriormente ao processo de Bolonha, as próprias convenções e demais acordos supranacionais sobre educação superior já vinham se ampliando em termos de abrangência, tanto nos assuntos que buscam conciliar, como na quantidade de países signatários. O próprio movimento de reforma é um acordo que, desde a Declaração de Bolonha, transcende os limites da UE: atualmente, são 48 (quarenta e oito) países signatários da Declaração de Bolonha, sendo todos os 27 (vinte e sete) países integrantes da UE, e 21 (vinte e um) países europeus e asiáticos não integrantes da UE. Inclusive, para ser signatário do processo de Bolonha, não é necessário ser Estado-membro da União Europeia; basta que, por meio de assinatura, concorde com os objetivos expressos na Declaração de Bolonha e nos comunicados posteriores e busque alcançá-los em seu território. (FRONZAGLIA, 2011).

52

Assim, praticamente são três os documentos que definem os objetivos da reforma: as declarações de Sorbonne (1998), de Bolonha (1999), e o Comunicado da primeira conferência de ministros dos países signatários da reforma, realizada em Praga (2001).

Na Declaração de Sorbonne, a ênfase recaiu sobre a necessidade de se ampliar as estratégias para o reconhecimento de estudos universitários, diplomas e títulos entre IES e países, a defesa de um o primeiro ciclo (licenciatura) voltado à formação profissional, o 'enxugamento' da formação *stricto sensu* e a adoção de um quadro de referência para qualificações universitárias, dentre outros aspectos que, posteriormente, se converteram em objetivos expressos na Declaração de Bolonha.

E, dos seis objetivos estabelecidos na Declaração de Bolonha (1999) – estabelecimento de regimes de créditos, ciclos e graus, estímulo à mobilidade estudantil, adoção do suplemento ao diploma, e promoção de uma perspectiva europeia de educação superior – foram acrescidos outros três, por ocasião da conferência realizada em Praga (2001): refletir sobre a educação superior numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, aumentar a participação de estudantes e universidades na discussão e implementação da reforma, e prever estratégias para seu alcance e visibilidade mundial.



Para tanto, realizando-se correlações entre os objetivos do processo de Bolonha e os expedientes citados tem-se, dentre os limites das referências apresentadas, o seguinte quadro:

Quadro 3 – Objetivos da reforma e principais referências

Documento	Objetivo	Principal(is) Referência(s)
Declaração de Sorbonne	Reconhecimento de estudos, diplomas e títulos entre diferentes IES e países	Convenções do Conselho Europeu – 1953, 1956 e 1959; Resolução do Parlamento Europeu (1984); Convenções da UNESCO – 1974, 1976 e 1979; Programa Erasmus (1987); ECTS (1989); Convenção de 1990; Tratado de Maastricht (1992); Programa Socrates (1994); Convenção de Lisboa (1997)
	1º ciclo profissionalizante	Relatório <i>Attali</i> (1998) CMES (1998)
	Encurtar a formação <i>stricto sensu</i>	Relatório <i>Attali</i> (1998)
	Quadro de referência para qualificações universitárias	Convenção do Conselho Europeu (1959)
Declaração de Sorbonne e de Bolonha	Sistema de créditos	ECTS (1989)
	Sistema de ciclos	Relatório <i>Attali</i> (1998)
	Sistema de graus / quadro de referência para qualificações acadêmicas	Convenções da UNESCO – 1974, 1976 e 1979
	Estimular a mobilidade estudantil / remover barreiras à livre circulação de pessoas	Convenção Cultural Europeia (1954); Conferência de Cooperação para Educação Superior na CEE (1985); Programa Erasmus (1987); ECTS (1989); Tratado de Maastricht (1992); Programa Socrates (1994); Relatório <i>Attali</i> (1998)
	Promoção da dimensão europeia na educação superior / Espaço europeu de educação superior (EEES)	Programa Erasmus (1987); Tratado de Maastricht (1992); Programa Socrates (1994); Convenção de Lisboa (1997); CMES (1998)

Documento	Objetivo	Principal(is) Referência(s)
Declaração de Bolonha	Adoção do Suplemento ao Diploma	Convenção de Lisboa (1997)
	Educação superior na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida	Relatório <i>Delors</i> (1996); Relatório <i>Attali</i> (1998)
Comunicado de Praga	Maior participação da comunidade acadêmica na implementação da reforma	Relatório <i>Delors</i> (1996)
	Alcance e visibilidade internacional da reforma	Naric/Enic (1984)

Fonte | Elaborado a partir de Siebiger (2013)

54

Ao longo desses expedientes, observa-se, histórica e efetivamente, a construção de referências que, posteriormente, tornar-se-iam as principais bases da reforma do processo de Bolonha.

Por um lado, é importante frisar que as influências, ou os antecedentes que contribuíram para sustentar as reformas do processo de Bolonha, de modo algum se esgotam nos expedientes apresentados. Há um expressivo contingente de referências, sobretudo expedidas por organismos de caráter predominantemente econômico – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), Acordo Geral de Comércio de Serviços (AGCS) – que, historicamente, emitem recomendações e estabelecem evidentes influências no que se refere aos rumos das políticas sociais, tornando-se efetivas balizas para as políticas de educação.

Nesse íterim, é relevante destacar dois episódios que ilustram a predominância de interesses econômicos sobre a educação. Primeiro, a tentativa, em 1999 (mesmo ano da assinatura da Declaração de Bolonha), de incluir a educação superior como um dos setores de comércio e serviços do Acordo Geral de Comércio de Serviços (AGCS), buscando-se desregulamentar definitivamente o setor ou deixá-lo por conta da “autorregulação” do mercado, de acordo com a



compreensão neoliberal que fundamenta a proposta. Segundo, a declaração da “Estratégia de Lisboa”, emitida no ano 2000 pela UE, quando a Europa deveria se tornar a “economia baseada no conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de crescimento econômico sustentável com mais e melhores empregos e uma maior coesão social”, exigindo-se, para tanto, uma revisão completa do sistema educativo europeu (não apenas em nível superior) e a adoção de políticas de formação ao longo da vida.

Contudo, dentre os limites dessa discussão, os expedientes ora mencionados tratam-se de medidas notadamente pertinentes à educação superior.

Por outro lado, o processo de Bolonha é uma reforma que se caracteriza por abrigar e mesmo associar vários elementos em um único processo, apesar das evidentes disparidades ontológicas entre alguns: mantém práticas já em uso (convenções, programas, etc.), fundamenta-se em relatórios e outros expedientes que se referem a avaliações, cenários e propostas para a educação superior e, ao passo que se vincula às políticas de integração da União Europeia e aos interesses de organismos multilaterais de ordem econômica, busca também respeitar os princípios da *Magna Charta Universitatum*.

Essas referências se estabelecem como resultado das diferentes concepções e finalidades impressas à educação superior, de acordo com o perfil de cada instância e/ou entidade que se manifesta sobre a área. Nesse sentido, tais expedientes ora pendem para concepções de educação superior enquanto direito social e de instituição universitária inspirada em princípios relacionados ao respeito à liberdade acadêmica, ora pendem para uma orientação pragmática, imediatista, entendendo a educação superior como um bem e/ou serviço com vistas a atender demandas pontuais de empresas e do mercado, e as universidades como instituições paraestatais prestadoras de serviço *ondemand*. Ou seja, as discrepâncias ideológicas entre a natureza tanto dos expedientes como das instâncias que os emanam expressam o perfil notadamente ambíguo da educação superior europeia, fenômeno que pode ser observado não apenas nos domínios do *velho continente*, mas também como *sintoma* generalizado em movimentos de reforma congêneres em outras regiões do mundo.

○ que se pode e se deve questionar, como objeto permanente de discussão e crítica, são as finalidades da reforma, evidenciando-se quai interesses buscar entender, que concepções de sociedade e de educação se propõe a detender, principalmente, seus antagonismos e contradições. Para tanto, em

medida equivalente ao ritmo de expansão da reforma, crescem também as leituras do processo, que buscam desvelar suas mais variadas nuances.

Contudo, dentre os limites dessa discussão, não se propôs analisar as questões ideológicas do processo de reforma, muito embora o perfil das referências apresentadas indique, *grosso modo*, suas respectivas concepções de sociedade e de educação superior. A intenção se traduziu em contribuir para a discussão ao esclarecer que as finalidades, objetivos e medidas em curso no processo de Bolonha representam ações que não se iniciaram a partir da “abertura oficial” do processo de reforma, ao final da década de 1990, mas sim, sustentam-se no próprio movimento de reestruturação e integração do continente europeu, iniciado após o término da segunda-guerra mundial, bem como nas respectivas políticas e expedientes para a educação superior que se estabeleceram consentaneamente. Compreender tal movimento histórico, bem como suas referências, torna-se fundamental para a compreensão das políticas de reforma da educação superior do continente europeu ora em curso.

Notas

56

- 1 Indicado nas referências bibliográficas: Siebiger (2013)
- 2 A apresentação em duas fases se deu para fins de organização da exposição nesse trabalho, considerando a abrangência das medidas tomadas.
- 3 Criado em 1949 com o objetivo de promover a unidade e a cooperação na Europa, principalmente em questões relacionadas com os direitos humanos, os assuntos sociais, o ensino e a cultura.
- 4 Com sede em Paris, França, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO foi criada logo após o término da segunda guerra mundial, em 16 de novembro de 1945, com o objetivo de contribuir para a consolidação da paz, a erradicação da pobreza, o desenvolvimento sustentável e o diálogo intercultural mediante a educação, as ciências, a cultura, a comunicação e a informação.
- 5 Criada 1967, suas principais atribuições compreendem propor legislação ao Parlamento e ao Conselho, bem como fazer cumprir a legislação europeia, supervisionando a aplicação dos Tratados nos Estados-membros.
- 6 Iniciou suas atividades ainda no âmbito da Comunidade Econômica Europeia, em 1958, sob a denominação de Assembleia Parlamentar Europeia, transformando-se em Parlamento Europeu em 1962. Órgão parlamentar e legislativo, seu trabalho é realizado por comissões, e, dentre suas atribuições com relação à educação, destaca-se a competência quanto à política de educação da União Europeia, incluindo a área do ensino superior europeu, a promoção do sistema das escolas europeias e a aprendizagem ao longo da vida.



- 7 De acordo com Mello e Dias (2011), os princípios 'aprender a conhecer', 'aprender a ser' e 'aprender a fazer' foram mencionados já na década de 1970, por meio do Informe Edgar Faure (1972). Por sua vez, o Informe Delors (1996) acrescentou o princípio 'aprender a viver juntos'.

Referências

ATTALI, Jaques. **Pour un modèle européen d'enseignement supérieur**. Paris: Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, 1998. Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/cid1911/pour-un-modele-europeen-d-enseignement-superieur.html>>. Acesso em: 6 jun. 2013.

COMISSÃO EUROPEIA. **COM/2009/0159 final**: relatório final sobre a execução e o impacto da segunda fase (2000-2006) dos programas de ação comunitários [...]. Bruxelas: Comissão Europeia, 2009. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52009DC0159:PT:HTML>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

_____. **European Credit Transfer and Accumulation System – ECTS (1989)**. Disponível em: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc48_en.htm>. Acesso em: 6 jun. 2013.

_____. **Sete dias que fizeram a Europa**. Bruxelas: Direção-Geral Informação, Comunicação, Cultura e Audiovisual. 1997. (Série A Europa em Movimento).

57

COMUNIDADE ECONÔMICA EUROPEIA (CEE). **87/327/CEE**: Decisão do Conselho de 15 de Junho de 1987 [...] (Erasmus). Luxemburgo: CEE, 1987. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31987D0327:PT:HTML>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

CONSELHO EUROPEU. **European Convention on the General Equivalence of Periods of University Study (1990)**. Disponível em: <http://conventions.coe.int/Treaty/EN/Treaties/Html/138.htm>. Acesso em: 8 jun. 2013.

_____. **Joint ENIC/NARIC charter of activities and services**. Estrasburgo: Conselho Europeu, 2004. Disponível em: <<https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=320221&SecMode=1&DocId=822014&Usage=2>>. Acesso em: 29 ago. 2013.

DIAS SOBRINHO, José. O Processo de Bolonha. In: PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Universidade Contemporânea**: políticas do processo de Bolonha. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

EUROPA. **Conselho Europeu extraordinário de Lisboa** (março de 2000): para uma Europa da inovação e do conhecimento. Disponível em: <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c10241_pt.htm>. Acesso em: 14 jun. 2013.

_____. **Comunicado de Praga, de 19 de maio de 2001**. Disponível em: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/declarations_communiques.htm>. Acesso em: 5 jun. 2013.

_____. **Declaração de Bolonha, de 19 de junho de 1999**. Disponível em: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/declarations_communiques.htm>. Acesso em: 5 jun. 2013.

_____. **Declaração de Sorbonne, de 25 de maio de 1998**. Disponível em: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/declarations_communiques.htm>. Acesso em: 6 jun. 2013.

_____. **Tratado de Maastricht (1992)**. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/pt/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html#0001000001>>. Acesso em: 14 jun. 2013.

FRONZAGLIA, Maurício Loboda. **Políticas públicas internacionais**: o caso do processo de Bolonha. 310 p. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

KOPPE, Leonardo Renner. **Transformações da educação superior na Europa**: a reforma da educação superior na Alemanha pós-processo de Bolonha. 156 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MAGNA CHARTA. **Magna Charta Universitatum** – 1988. Disponível em: <<http://www.magna-charta.org>>. Acesso em: 9 jun. 2013.

MELLO, Alex Fiúza de; DIAS, Marco Antônio Rodrigues. Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 413-435, abr./jun. 2011.

PARLAMENTO Europeu e Conselho da União Europeia. **Posição comum (CE) nº 33/94**: adoptada pelo Conselho em 18 de Julho de 1994 que cria o programa de acção comunitária Socrates. S/l. 1994. Disponível em: <<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:51994AG0831%2805%29:PT:NOT>>. Acesso em: 12 jun. 2013.



PORTUGAL. Gabinete de Documentação e Direito Comparado. **Convenção Cultural Europeia (1954)**. Disponível em: <http://www.gddc.pt/siii/im.asp?id=1577>. Acesso em: 14 jun. 2013.

_____. **Convenção Europeia sobre Equivalência de Diplomas que dão acesso a Estabelecimentos Universitários –1953, e seu Protocolo Adicional – 1964 (1981)**. Disponível em: <http://www.gddc.pt/siii/docs/dec98-1981.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2013.

_____. **Convenção Europeia sobre o Reconhecimento Acadêmico de Qualificações Universitárias (1959)**. Disponível em: <http://www.gddc.pt/siii/im.asp?id=1577>. Acesso em: 14 jun. 2013.

_____. **Convenção sobre o Reconhecimento dos Estudos e Diplomas Relativos ao Ensino Superior nos Estados da Região Europa (1979)**. Disponível em: <http://www.gddc.pt/siii/im.asp?id=1316>. Acesso em: 14 jun. 2013.

_____. **Resolução da Assembleia da República n. 25/2000, de 30 mar. 2000 - Convenção de Lisboa (1997)**. Disponível em: <http://www.gddc.pt/siii/docs/rar25-2000.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2013.

RIEDO, Cássio Ricardo Fares; PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar. O processo de Bolonha e suas consequências na Itália. In: PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Universidade contemporânea: políticas do processo de Bolonha**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SIEBIGER, Ralf Hermes. **O processo de Bolonha e a universidade brasileira: aproximações a partir da análise de documentos referenciais**. 252 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996)**. Brasília: UNESCO – Representação no Brasil 2010. Disponível em: <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2013.

_____. **Conferência Mundial sobre Educação Superior (1998)**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 3 jun. 2013.

WEIDENFELD, Werner; WESSELS, Wolfgang (Org.). **A Europa de A a Z**: guia da integração europeia. Comissão Europeia: [s/l]. 1997. Disponível em: <http://www.ucc.ie/social_policy/Ato%20Z/pdf/Az_pt.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2013.

Me. Ralf Hermes Siebiger
Técnico da Universidade do Estado de Mato Grosso
Campus Universitário do Vale do Teles Pires | Colíder | Mato Grosso
Pesquisador do Grupo de Estudos sobre Universidade | GEU/Unemat
comparceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas e Gestão
da Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (GEPGE/UFGD)
E-mail | ralfsiebiger@gmail.com

Recebido 12 jul. 2013

Aceito 14 ago. 2013



A “Educação Rural no México” como referência para o Brasil

The “Rural Education in Mexico” as a reference for Brazil

Rosa Fátima de Souza

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” | Araraquara

Universidade Estadual Paulista | Campus Marília

Resumo

Nas décadas de 1940 e 1950 do século XX, o governo brasileiro implementou várias políticas voltadas para o desenvolvimento da educação rural, adotando orientações inovadoras experimentadas em outros países da Ibero América. Este texto compreende um estudo sobre circulação e apropriação de modelos educacionais buscando apreender as implicações das operações comparativas interrogando os processos nacionais em suas inter-relações com fenômenos mais amplos de internacionalização e globalização. O estudo utiliza como fonte de análise o documento intitulado Educação Rural no México, elaborado por Manoel Bergstrom Lourenço Filho, em 1951 e posteriormente publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em 1952. O texto põe em questão a construção narrativa desse relatório e as operações de comparação que Lourenço Filho empreendeu apresentando a educação mexicana como modelar.

Palavras-chave: Educação rural. História da educação rural. Circulação de modelos educacionais.

Abstract

In the 1940's and 1950's the Brazilian government implemented various policies towards the development of rural education adopting innovative orientations experienced in other iberoamerican countries. This article covers a study on the circulation and appropriation of education models seeking to apprehend the implications of the comparative operations by questioning the national processes in their interrelationship with much more ample phenomena of internationalization and globalization. The article uses as source of analysis the document entitled “Rural Education in Mexico” elaborated by Manoel Bergstrom Lourenço Filho, in 1951, and later published in a Brazilian Magazine of Pedagogical Studies, in 1952. The article discusses the narrative construction of this report and the comparing operations which Lourenço Filho has undertaken presenting the Mexican education as a model.

Keywords: Rural education. History of Rural Education. Circulation of education models.



Iniciada sob feliz inspiração de uma pedagogia de caráter social, a educação rural mexicana, tende, enfim, a desenvolver, de modo mais nítido, um vasto plano de 'educação fundamental', em que a ação da escola, e de outros processos de difusão cultural e a do serviço social de grupo, venham a solidarizar-se com os planos de governo, no sentido do progresso material e moral de cada região, admitido sempre, no entanto, o respeito aos princípios democráticos. (LOURENÇO FILHO, 1951).

Em 1951, o educador brasileiro Manoel Bergstrom Lourenço Filho realizou uma viagem de estudos ao México a pedido do Ministro da Educação e Saúde, Simões Filho, com o objetivo de conhecer e avaliar o movimento de educação rural em desenvolvimento naquele país. Como resultado da visita, Lourenço Filho apresentou um relatório circunstanciado intitulado Educação Rural no México. (LOURENÇO FILHO, 1951). Esse relatório foi divulgado no Brasil para os órgãos da administração do ensino dos vários estados da federação brasileira, foi publicado em periódico educacional de circulação nacional (LOURENÇO FILHO, 1952) e, em 1961, compôs um dos capítulos do livro Educação Comparada, de autoria do educador. (LOURENÇO FILHO, 1961).

62

A visita de Lourenço Filho ao México fazia parte das iniciativas que vinham sendo empreendidas pelo governo brasileiro em prol da educação rural considerada, na época, um dos maiores problemas educacionais do país. Essas iniciativas estavam articuladas com as propostas em circulação em âmbito internacional, especialmente as orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Americanos (OEA) e das agências norte-americanas, mediante acordos assinados entre Brasil e Estados Unidos.

Diante das experiências em curso em vários países da América Latina e da América do Norte, despontava-se a educação mexicana pelo pioneirismo na implantação de um amplo programa sociocultural de educação de base envolvendo as comunidades rurais e indígenas. O intercâmbio com os administradores da Educação mexicanos possibilitou a Lourenço Filho fundamentar as bases da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) que vigorou no Brasil no período de 1952 a 1963.

O relatório intitulado Educação Rural no México, elaborado por Lourenço Filho, no final de 1951, constituiu-se em um detalhado documento



sobre princípios, concepções, estrutura e organização da educação rural mexicana. A análise desse relatório é importante para se compreender melhor os referenciais estrangeiros que informaram as políticas e iniciativas nacionais para a educação rural, em meados do século XX, especialmente a experiência das Missões Culturais e a concepção de educação de base e de educação fundamental.

Trata-se, portanto, de um estudo sobre circulação e apropriação de modelos educacionais que permite apreender as implicações das operações comparativas e o intrincado processo de reforma e inovação educacionais interrogando os processos nacionais em suas inter-relações com fenômenos mais amplos de internacionalização e globalização¹.

O estudo fundamenta-se na literatura sobre educação comparada e internacionalização da educação, especialmente em autores como Schriewer (2000, 2002), Nóvoa e Yariv-Mashal (2003) e Nóvoa (1998, 2009) que têm se dedicado à compreensão do problema da alteridade cultural e dos processos de transferência de referenciais educacionais estrangeiros.

O problema da educação rural no Brasil

63

Nos anos 1930 do século XX, mais de 70% da população brasileira ainda residia na zona rural. Apesar dessa concentração populacional no campo, as políticas educacionais continuavam priorizando as zonas urbanas.

O problema da educação rural esteve em debate na sociedade brasileira desde o século XIX, mas somente no final dos anos 1940 do século XX foram empreendidas políticas efetivas do governo federal para a disseminação do ensino primário no campo. Durante a chamada Era Vargas (1930-1945) intensificou-se no país o debate sobre a educação rural. A preocupação com a educação rural esteve associada nesse momento ao "projeto autoritário" do governo do Presidente Getúlio Dornelles Vargas de modernização da sociedade brasileira. A educação rural foi vista como um meio de contenção do fluxo migratório, de saneamento do interior e de formação técnica. (BARREIRO, 1997).

A questão da educação rural foi sobejamente discutida na Conferência Nacional de Educação, realizada no Rio de Janeiro em 1941 e no Congresso Brasileiro de Educação, promovido pela Associação Brasileira de Educação,



em 1942, em Goiânia, recém-criada capital do estado de Goiás, cujo tema geral foi A educação primária fundamental. (ÁVILA, 2013).

Durante o Estado Novo foram implementadas algumas políticas nacionais para o desenvolvimento do ensino primário rural. Em 1942 foi criado o Fundo Nacional de Ensino Primário (Decreto nº 4.958, de 14 de novembro) pelo qual o governo federal estabeleceu planos de cooperação financeira e técnica para com os estados da federação para a ampliação e melhoria do sistema escolar do país. Este Fundo, juntamente com o Convênio Nacional do Ensino Primário sob a supervisão do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) possibilitou o investimento na construção de escolas rurais em várias regiões do país.

Em realidade, a melhoria das condições de vida das populações do meio rural foi vista como questão estratégica para o desenvolvimento do Brasil. O Estado brasileiro valeu-se então da conjuntura internacional do pós-Segunda Guerra Mundial para articular políticas específicas para o desenvolvimento do campo. Vários acordos foram celebrados com os Estados Unidos que buscaram conter o avanço do comunismo investindo no desenvolvimento dos países da América Latina. A propósito esclarece Iraíde Barreiro:

64

Por meio da ONU, os Estados Unidos passaram a trabalhar com o objetivo de garantir a 'ordem social' e preservar o 'mundo livre', lutando para manter um número maior de países sob o seu domínio político, econômico e ideológico. Acreditavam que, na luta ideológica, os povos famintos assimilam melhor a propaganda comunista, quando comparados às nações prósperas. Esse fato levou o governo americano a iniciar, após a Segunda Guerra Mundial, um extenso programa de assistência técnica aos países pobres, especialmente aqueles situados na América Latina. (BARREIRO, 2006, p. 124).

Em 1945, o Brasil firmou Acordo sobre a Educação Rural entre o Ministério da Agricultura e a *Inter American Educational Foundation, Inc.* resultando na criação da Comissão Brasileira Americana de Educação das populações Rurais (CBAR). Segundo Barreiro (2006), esse Acordo sugeriu a adoção de Missões Rurais para o campo e o uso da estratégia de Desenvolvimento de Comunidade institucionalizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) com a deflagração da Guerra Fria. Portanto, a política



governamental já vinha se utilizando do referencial externo para legitimar as iniciativas políticas nacionais na área da educação rural.

Alguns educadores, como Lourenço Filho, tiveram um papel importante no intercâmbio com outros países promovendo a circulação de modelos e participando do processo de internacionalização da educação rural. A trajetória desse intelectual revela uma longa experiência de trabalho na esfera da administração federal do ensino.

Em 1937, foi nomeado membro do Conselho Nacional de Educação e passou a exercer o cargo de Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação, do Ministério da Educação e Saúde. Nesse período trabalhou na implantação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação, o qual dirigiu até 1946. Ao deixar a direção do INEP, ocupou, pela segunda vez, o cargo de Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação. Nessa segunda gestão, organizou e dirigiu a Campanha Nacional de Educação de Adultos. (cf. FÁVERO; BRITO, 2002; MONARCHA, 2010).

Em 1949, Lourenço Filho participou da organização do Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos, promovido pelo governo brasileiro, a União Pan-Americana e a UNESCO, realizado em Petrópolis, estado do Rio de Janeiro. Nesse seminário os participantes debateram diversos sistemas educacionais nas Américas, especialmente algumas importantes experiências de educação no meio rural. Nesse seminário, Lourenço Filho recebeu o título de *Maestro de las Americas*.

Segundo consta no documento elaborado pelo Serviço de Informação Agrícola, foi a partir desse seminário que José Irineu Cabral, Diretor do Serviço de Informação Agrícola e Lourenço Filho, então Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação, propuseram a organização de uma experiência de educação de base no Brasil visando à recuperação e ao desenvolvimento de comunidades rurais. Essa proposição resultou na experiência de Itaperuna – Rio de Janeiro, uma missão rural de educação de adultos instituída com a finalidade de

[...] obter o maior número possível de elementos que permitissem indicar, no plano nacional, diretrizes técnicas de processos educativos e assistenciais visando à melhoria das condições de vida econômica e social do meio rural. (MISSÕES RURAIS DE EDUCAÇÃO..., 1952, p. 10).



Essa experiência de Itaperuna constituiu-se num dos primeiros passos para a instituição em 1952 da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) fundamentada nos princípios e técnicas do Desenvolvimento de Comunidade e nas missões rurais. A viagem de estudos de Lourenço Filho ao México pode ser compreendida no contexto dessas iniciativas do governo brasileiro em torno da educação rural.

Em realidade, Lourenço Filho já havia visitado o México anteriormente e participado em 1947 da III Conferência Geral da UNESCO. O retorno em 1951 tinha uma finalidade política bem definida. Tratava-se de examinar com profundidade as práticas de educação rural levadas a termo no México, aprender bem as lições para implementar políticas semelhantes no Brasil.

Ainda no ano de 1951, Lourenço Filho deixou a direção do Departamento Nacional de Educação sendo nomeado Presidente da Comissão Executiva do Centro de Formação para Educação Fundamental na América Latina e representou o Brasil no Conselho Cultural Interamericano, ambos com sede no México. As múltiplas relações de intercâmbio e diálogo estabelecidas por esse educador brasileiro com educadores, intelectuais e políticos mexicanos, são elementos importantes para se entender porquê a educação rural mexicana tornou-se referência para o Brasil.

66

Como assinalam Mignot e Gondra (2007), as viagens de educadores consistem em um tipo de estratégia de aproximação com os modelos pedagógicos de outros países. No caso de Lourenço Filho, sobressai o interesse intelectual pela educação comparada pronunciado anos antes na viagem de estudos realizada por ele nos Estados Unidos. (WARDE, 2003).

O livro que ele publicou em 1961, intitulado Educação Comparada, pode ser visto como um manual destinado aos estudantes de pedagogia e dos cursos de formação de professores. Ele reúne vários estudos comparados realizados pelo autor ao longo do tempo. Na primeira parte do volume, Lourenço Filho discute “[...] a conceituação geral de educação comparada, a origem e desenvolvimento de seus estudos, suas fontes, recursos e métodos.” (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 9).

Na segunda parte, apresenta súmulas referentes à organização e administração educacional em dez países – cinco da Europa (Inglaterra, França, República Federal Alemã, Itália, U.R.S.S.), três da América (Estados Unidos, México, Argentina) e dois da Ásia (Japão, Índia).



A terceira parte refere-se a um ensaio sobre programas de ensino primário em todos os países da América Latina, preparado pelo autor, a pedido da UNESCO, como documento de trabalho da II Conferência Interamericana de Ministros e Diretores de Educação, reunida em Lima em 1956. O último capítulo compreende o relatório sobre a educação rural no México produzido em 1951.

Para Lourenço Filho comparar consistia em um recurso de conhecimento necessário aos educadores para o esclarecimento de problemas teóricos e práticos relacionados à educação. A educação comparada tinha a finalidade de aguçar a capacidade de observação e de compreensão do trabalho educativo. Dado que os sistemas de ensino refletiam as condições integrais de vida de cada povo, pela análise dessas condições e influências na ação educativa, os teóricos podiam formular hipóteses válidas confrontando doutrinas e teorias existentes com modelos práticos de organização escolar. Como afirmava o autor: “O que se colhe nos estudos comparativos é um conjunto de informações que conduzem a hipóteses operativas, por maior elucidação das condições do processo educacional.” (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 17).

O objetivo da comparação é claro; trata-se por um lado, da busca de formulação de leis gerais para a constituição de uma ciência da educação, e, por outro lado, de oferecer elementos para compreensão do sistema educacional nacional pelo contraste.

O texto de Lourenço Filho sobre a educação rural no México alinha-se, portanto, a um tipo secular de estudos comparados que resultam de relatórios de viagens. Sobre essa tendência de produção da educação comparada, Nóvoa (2009) assinala que a descrição dos sistemas educativos estrangeiros, de sentido prescritivo e factual, representa uma das primeiras tradições do campo.

Buscando identificar as motivações socioculturais, econômicas e políticas que explicam as formas de organização do ensino adotado em determinado país, tais estudos, ao reunirem informações detalhadas sobre aspectos normativos e de funcionamento dos sistemas de ensino destacando a organização administrativa e pedagógica, ofereciam aos administradores da educação um manancial de elementos para contrastes e reflexões. Enfim, a finalidade desses relatórios de observação e descrição dos sistemas educacionais estrangeiros era contribuir para a melhoria do sistema de ensino nacional.



Em relação à educação rural no Brasil, a contribuição do relatório de Lourenço Filho sobre a educação rural mexicana foi destacada na Revista da Campanha Nacional de Educação Rural, publicada em 1959, no número dedicado ao histórico da Campanha:

É ainda, da autoria do citado diretor do DNE, um magnífico Relatório de 93 páginas, intitulado 'A Educação Rural no México', em que o autor, tendo visitado aquele país por determinação do Ministro da Educação, em 1951, dá conta de suas observações quanto às origens do movimento de ensino rural mexicano e do desenvolvimento de um sistema de escolas e de 'missões', resultados obtidos, tendências e perspectivas de então.

Esses elementos de estudo sobre experiência alienígena, somados aos resultados das observações quanto aos aspectos positivos e negativos do trabalho que se vinha fazendo em Itaperuna, determinaram à nova gestão da Diretoria do DNE, naquele exercício, estudos e diretrizes com interesses peculiaríssimos ao Brasil. (A CAMPANHA NACIONAL..., 1959, p. 14-15).

68 Que aspectos da educação mexicana atraíram a atenção de Lourenço Filho e foram divulgados em seu relatório? Como as transformações educacionais ocorridas no México foram retratadas pelo educador? Como ele caracterizou as missões culturais e o programa de educação de base? Essas questões são importantes para a reflexão sobre o diálogo estabelecido pelos educadores brasileiros com os modelos internacionais no âmbito da educação rural.

A educação rural no México no olhar de Lourenço Filho

Mais que um relatório de atividades e observações constatadas na visita realizada ao México, Lourenço Filho elaborou um minucioso estudo sobre a educação rural mexicana. É provável que ao adotar essa estratégia discursiva, o educador buscasse oferecer aos leitores brasileiros – políticos, administradores do ensino, educadores e para a sociedade civil, argumentos válidos para justificar a implementação da Campanha Nacional de Educação Rural que estava sendo planejada pelo Ministério da Educação e Saúde, cujo



ensaio de experimentação começara a ocorrer em Itaperuma, no mesmo ano de sua viagem.

De acordo com o autor, o relatório fora elaborado com o objetivo de oferecer “visão sucinta, mas sempre suficientemente documentada, desse movimento, tentando ademais explicar-lhe as condições de origem e de evolução.” O autor tratou de justificar a relevância do movimento de educação rural estudado. No prefácio assinalou o caráter inovador da experiência em curso no México que vinha se processando desde 1921: “[...] um movimento de educação rural, que é apontado como das maiores realizações de pedagogia social já tentadas em qualquer parte do mundo.” (LOURENÇO FILHO, 1951, p. V).

Do ponto de vista da política educacional, o educador considerava o movimento mexicano rico em sugestões. Ele dizia que as três fases históricas identificadas no movimento correspondiam às três tendências da política geral: na primeira fase, entre 1921 e 1934, caracterizava-se pela ampla visão social da obra educativa, marcada pela ideia de pronta assimilação cultural dos indígenas. A segunda fase, iniciada em 1935 com a reforma constitucional, atribuiu um caráter socialista à educação do país. A partir de 1941, o sentido da educação foi novamente alterado passando a prevalecer o pressuposto, segundo o qual, a educação deveria servir à integração do espírito nacional assegurando os ideais democráticos e a consciência da solidariedade internacional. (LOURENÇO FILHO, 1951, p. VI).

No México, Lourenço Filho visitou escolas, examinou documentos oficiais e manteve contato com autoridades educacionais. Como observador experiente na administração do ensino público, avaliou o movimento educacional com arguto olhar comparatista. Não era a primeira vez que o educador brasileiro exercitava a comparação de sistemas educacionais. Em 1935, visitou os Estados Unidos em missão de trabalho encomendada pela Diretoria-Geral da Instrução Pública do Distrito Federal para examinar os padrões norte-americanos de educação. (WARDE, 2003).

Pela sua relevância para os estudos de educação comparada, na opinião do educador, a educação rural no México sobressaía por duas razões: em primeiro lugar estava a originalidade do movimento em curso naquele país. Em segundo lugar, destacavam-se os processos de ação técnica e de ação pedagógica, especialmente o “[...] serviço social de grupo” mediante



a criação de instituições originais como as chamadas “missões culturais” e as “brigadas civilizadoras.”²

O exemplo mexicano oferecia interesse também pelo ponto de vista técnico, isto é, pela experiência da concepção de educação fundamental ou educação de base, elaborada pela UNESCO e recomendada para os países da América Latina. Além disso, o movimento era rico em sugestões em relação à política educacional.

Lourenço Filho dividiu o relatório em 4 seções: 1) Origens do movimento do ensino rural, 2) Organização e desenvolvimento de um sistema, 3) Situação atual da educação rural, 4) Tendências, resultados gerais e perspectivas.

Na primeira parte do relatório, o autor discorreu sobre a revolução mexicana de 1910 e a reforma agrária ocorrida nesse país. Ressaltou como o movimento enfatizou o lema “tierra y escuela” “único na história das revoluções de todo o mundo.” Afirmou também que alguns líderes mexicanos acariciavam a ideia de “tentar uma profunda reforma dos costumes através da escola” e que o movimento revolucionário buscou a afirmação de uma pedagogia social.

A atuação de José Vasconcelos foi ressaltada pela criação do Departamento de Educação e Cultura Indígena e pela implementação das missões culturais. Para Lourenço Filho, o ensino rural no México não partira de uma teoria pedagógica perfeitamente elaborada e sim de uma experimentação sob a forma de um grande ensaio de reforma social. Reconhecia nessas ideias a influência de John Dewey e dizia que muitas concepções em vigor naquele momento haviam norteadas mais tarde o conceito de “educação fundamental” ou “educação de base” no sentido empregado pela UNESCO.



Na segunda parte do relatório, o autor referiu-se ao período de subida de Lazaro Cárdenas ao poder, quando foram modificados os preceitos constitucionais referentes à educação. Segundo Lourenço Filho, o Ministério da Educação mexicano teve que enfrentar o capital problema da formação e orientação dos mestres. A solução, foi o aproveitamento de elementos locais, escolhidos em cada comunidade onde pudesse abrir uma “casa del Pueblo”.

Na sequência discorreu com detalhes sobre a trajetória das missões culturais desde a primeira implantação no México, cuja relevância assinalou: “Representam, por outro lado, contribuição original da pedagogia mexicana à pedagogia universal, como processo de ‘educação fundamental’ agora aceito por outros diversos países, que defrontam problemas de cultura similares.” (LOURENÇO FILHO, 1951, p. 26). Para confirmar suas impressões apresentou quadros da expansão das escolas, das missões e dos professores no ensino rural mexicano.

No capítulo terceiro, o mais longo de todos, Lourenço Filho fez uma descrição minuciosa da ação do governo federal mexicano em relação à educação popular, por meio das missões culturais e de outros processos de extensão cultural, dando ênfase às missões culturais. Iniciou o capítulo afirmando:

Desenvolveu-se a educação rural no México, por mais de vinte anos, essencialmente por um sistema de escolas primárias federais, cujo trabalho de sentido social, era apoiado por “missões culturais”, e, em determinadas zonas, também por serviços de extensão educativa entregue a certo número de escolas normais rurais e de escolas práticas de agricultura. Essa fase correspondeu, no plano da política geral, como vimos, à de afirmação e execução da reforma agrária. (LOURENÇO FILHO, 1951, p. 33).

Porém, na opinião do autor, no governo de Cárdenas e Ávila Camacho (1940 –1946), ocorrera uma mudança na orientação política da educação face aos novos problemas de ordem econômico-social.

Reorganizaram-se os serviços das ‘missões’, que passaram a terem várias modalidades, entre as quais as de ‘missões para bairros operários’, nas cidades; ampliaram-se os serviços de extensão cultural, pelo teatro popular, bibliotecas e publicações, rádio e cinema, e, como laço geral, entre todos esses serviços, organizou-se, em 1944, a Campanha Nacional contra o Analfabetismo. (LOURENÇO FILHO, 1951, p. 33).



Na sequência do texto, passou a tratar das normas de organização e funcionamento da escola rural. Discorre sobre o sistema de escolas primárias federais (a administração geral), os diretores federais, os serviços de inspeção escolar, o corpo técnico e consultivo da Direção Geral, a direção das escolas rurais, a organização do ensino e os programas, os anexos escolares (oficinas de trabalhos manuais, teatros abertos, etc.), a parcela escolar (lote reservado às atividades de horticultura, ensaio de cultivo e pequena plantação) e a ação social.

Depois o autor deteve-se no exame do sistema das Missões Culturais, que, segundo ele, “[...] apresentam-se hoje como instrumentos específicos de ‘educação de adultos’, ou de serviço social de grupo.” (LOURENÇO FILHO, 1951, p. 45).

Registrou detalhadamente outros aspectos das missões como o ritmo dos trabalhos, as concepções e as atividades desenvolvidas. Para explicitar ainda mais a organização das missões, transcreveu trechos da publicação intitulada *Bases para la organización y conducción del trabajo de las Misiones Culturales*”, instruções baixadas em outubro de 1950, pela Direção Geral de alfabetização e Educação Extraescolar estabelecendo os objetivos das missões e fixando normas de ação e as atribuições do pessoal.

Os trechos citados por Lourenço Filho são elucidativos das finalidades das missões rurais mexicanas com vistas a recuperar e civilizar a população camponesa.

As missões culturais são órgãos de educação extra-escolar criadas para promover, dentro de uma esfera de ação, a reabilitação e melhoramento das comunidades rurais, dos núcleos de trabalhadores de centros fabris e de mineração e dos bairros proletários das cidades; devem fundamentalmente, suscitar o desejo de obtenção de mais altos níveis de vida. (LOURENÇO FILHO, 1951, p. 49- 50).

Lourenço Filho preocupou-se também em registrar os resultados do trabalho das missões culturais. Mesmo reconhecendo a dificuldade de apontar resultados sistemáticos, afirmou ter examinado documentos e conversado com vários educadores redundando em uma avaliação positiva:

A impressão dominante, mesmo quando, com absoluta honestidade, sejam relatados casos de pequena influência, ou de difícil



atuação entre as populações indígenas mais atrazadas, é a de que as 'missões culturais', onde estacionam, deixam sempre saldo favorável, como instrumento de estimulação social, e, sobretudo, de integração das populações marginais aos problemas da vida do país, em geral. (LOURENÇO FILHO, 1951, p. 54).

Dizia, ainda, que suas impressões eram confirmadas pelo estudo bem feito, realizado por Llyd H. Hughes, intitulado *Las Misiones Culturales Mexicanas y su programa*, realizado a pedido da UNESCO em 1949 e publicado em 1951.

Lourenço Filho deu continuidade ao relatório discorrendo sobre a Campanha contra o Analfabetismo. Tratou também dos Serviços da Diretoria-Geral de assuntos Indígenas, da Diretoria-Geral do Ensino Agrícola, dos internatos de ensino primário e dos Serviços de extensão cultural. Sobre esse serviço, assinalou uma apreciação favorável. Afirmava ter examinado documentação fotográfica sobre teatro escolar aproveitando motivos folclóricos que o deixaram vivamente admirado.

Impressionaram-nos também os ensaios de teatro popular, com crianças e jovens, a que assistimos, à noite, em várias escolas do interior do estado de Michoacán. Numa delas, o ensaio estava sendo realizado à luz de duas velas, sem que isso fizesse esmorecer o entusiasmo dos mestres, alunos e assistentes, em que se via numerosas pessoas das famílias dos alunos. (LOURENÇO FILHO, 1951, p. 65).

Mencionou ainda o serviço de rádio, teatro popular, música, dança, cinema educativo e as publicações populares. Por último, concluiu o capítulo reconhecendo que as iniciativas educacionais mexicanas vinham tratando a educação rural como sistema de 'educação fundamental':

Os dados e impressões, que aqui apresentamos com referência à situação atual da educação rural no México, levam a compreender que diferentes iniciativas e esforços do governo federal, com a cooperação dos Estados e dos municípios, e ainda de entidades particulares, nalguns setores, têm contribuído para o desenvolvimento de um vasto plano de 'educação fundamental'. (LOURENÇO FILHO, 1951, p. 68).

Na última seção do relatório, Lourenço Filho fez uma avaliação geral da educação rural no México em termos de tendências, resultados e perspectivas. Partiu da evolução do pensamento de reforma social para, em seguida, tecer considerações sobre política educacional examinando as prescrições para a educação contidas na Constituição do país. Ele transcreveu parte do documento intitulado "Doutrina da Educação Rural Mexicana" o qual especificava os conceitos e postulados que fundamentavam as políticas educacionais para o setor, as bases teóricas da escola rural mexicana e os objetivos da educação rural expressos em termos de libertação, desenvolvimento e melhoria das condições de vida das populações rurais e, especialmente, dos grupos indígenas. Finalmente ponderou sobre as perspectivas do movimento ressaltando quatro linhas adotadas pela educação rural no México: a) o movimento de educação rural que havia surgido com feição autônoma, mas no momento estava buscando integrar-se no sistema geral de educação do país; b) a intenção política inicial de atendimento da população indígena "sob a inspiração dos ideais revolucionários", tendia a se transformar em ação técnica; c) à concepção de que os problemas de vida de cada povoação poderiam ser tratados de per si, sucedia a compreensão mais ampla que intenta soluções regionais; d) a revisão da ideia de que as crianças das povoações rurais deveriam ser preparadas especialmente para as atividades rurais.

Na conclusão do relatório sublinhou mais uma vez a importância da educação rural mexicana como referência para os demais países.

O movimento de educação rural, que se desenvolve no México, há mais de trinta anos, oferece abundante material para estudo de questões de sociologia educacional e de política da educação; apresenta também documentação de grande importância para esclarecimento de problemas de administração e organização escolar, e, em particular, dos de organização das técnicas de 'educação fundamental'. (LOURENÇO FILHO, 1951, p. 89).

Esta última concepção sobressaía pela sua abrangência e perspectiva política. A noção de educação fundamental utilizada pela UNESCO asseverava a insuficiência da escola primária para a educação das camadas populares nos países em desenvolvimento e postulava uma ação educativa dirigida simultaneamente a crianças, adolescentes e adultos. Pressupunha a integração de ações educativas formais e informais compreendidas como



serviço social de grupo, pelo qual, cada comunidade, pelo seu próprio esforço, pudesse vencer os problemas de desenvolvimento econômico e social.

Apresentando uma sensível compreensão sociológica e histórica dos fenômenos educacionais, Lourenço Filho finalizou o texto afirmando que, para compreender o movimento de ensino rural no México, era preciso considerar as raízes históricas e os conflitos de cultura travados nesse país. Além disso, dizia ser preciso compreender “[...] o alto sentido político da assimilação, pela educação, dos grupos ‘marginais’, existentes nos países subdesenvolvidos.” (LOURENÇO FILHO, 1951, p. 91).

Em 9 de maio de 1952, no segundo governo de Getúlio Dornelles Vargas (1951-1954) foi instituída a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) pelo Departamento Nacional de Educação (órgão do Ministério da Educação e Saúde) cuja finalidade era promover a educação de base no meio rural brasileiro. A justificativa para a adoção da educação de base foi diversas vezes reiterada pelos administradores da Campanha, conforme pode ser visto no excerto abaixo:

Essa educação é educação de base porque se destina a proporcionar aos indivíduos e às comunidades o número de conhecimentos teóricos e técnicos indispensáveis a um nível de vida compatível com a atividade humana e com os ideais democráticos, e porque, sem ela, as atividades dos serviços especializados (médicos, sanitários, agrícolas) não seriam plenamente eficazes. (A CAMPANHA NACIONAL..., 1959, p. 26).

Em realidade, como observa Barreiro (2006), a Campanha Nacional de Educação Rural objetivava adequar os camponeses ao novo modelo de desenvolvimento econômico adotado no país de modo a tornar o homem do campo um cidadão, elevando os seus padrões culturais, concebidos como atrasados e inferiores. A CNER valeu-se da noção de educação fundamental como meio de combate ao atraso do homem do campo e utilizou várias modalidades de atuação e organização do trabalho.

As missões rurais, destinadas a promoverem o bem estar das comunidades residentes nas zonas rurais, tiveram um papel importante na CNER. Elas foram concebidas como modalidades de trabalho educacional que articulava a educação às ações de assistência social. De acordo com os dirigentes da CNER em 1959, tratava-se de um “[...] processo móvel que desenvolve



a técnica de Organização de Comunidade e outras e por meio do qual se promove a Educação de Base junto ao povo, norteador para a própria valorização indispensável e dos grupos." (A CAMPANHA NACIONAL..., 1959, p. 279).

A composição dessas missões era formada por médico, agrônomo, assistente social, dentista, veterinário, enfermeira, agente de economia doméstica, técnico de rádio, de cinema, motorista, professores do ensino primário, além de outros especialistas. Segundo Barreiro (1989), o trabalho da Missão Rural dividia-se em três fases: 1. Diagnóstico da região, com o levantamento dos problemas; 2. Planejamento dos trabalhos; 3. Atuação dos técnicos até o ponto onde a comunidade poderia caminhar sozinha. O treinamento dos técnicos que constituíam as Missões Rurais era realizado nos EUA. A Missão Rural instalava-se com a preocupação em formar no povo uma mentalidade associativa, de cooperação, despertando dessa forma a consciência do princípio do *self-help*.

Longe de se constituírem como uma cópia do modelo mexicano, muitas iniciativas de educação rural adotadas no Brasil, como as missões rurais, as granjas escolares, as concepções de educação de base e educação fundamental, entre outras, adquiriram no país uma especificidade própria em conformidade com as peculiaridades das políticas nacionais para a educação rural e as práticas dos sujeitos envolvidos na CNER. O exemplo mexicano foi utilizado como um argumento forte de justificação e de referência de experiências bem sucedidas no exterior. Visto dessa maneira, como estratégia discursiva, o documento de Lourenço Filho cumpriu o papel ordinário das viagens de estudo: observar o ensino em países estrangeiros e fazer circular modelos educacionais.

76

Considerações finais

Com o relatório Educação Rural no México, Lourenço Filho ofereceu ao governo e aos educadores brasileiros uma referência exemplar sobre educação rural. Da experiência mexicana profundamente marcada pelos processos de revolução social, o autor extraiu mais os elementos técnico-pedagógicos que convinham à realidade brasileira. Nesse sentido, no texto de Lourenço Filho, a força política da luta dos camponeses pela terra, motivação norteadora da



pedagogia social mexicana, foi minimizada, enquanto foram enfatizadas as missões rurais, vistas como poderosas estratégias de intervenção na vida dos moradores das regiões rurais.

Dessa maneira, a referência aos princípios revolucionários que mobilizaram e alimentaram a pedagogia social presente nas práticas de educação rural mexicanas foi vista apenas como um componente da trajetória histórica do movimento, pois interessava mais ao autor assinalar a reconfiguração do movimento no contexto democrático.

Como tantos outros autores que buscaram descrever o sistema educacional de outros países, Lourenço Filho também operou com uma imagem invertida, cunhando uma interpretação a partir dos seus próprios valores e das suas concepções sobre a educação rural em conformidade com o que acreditava ser válido para a sociedade brasileira. (SCHRIEWER, 2000).

Ao difundir no Brasil as ideias e práticas de educação vigentes no México, o intelectual brasileiro agia como um mediador da modernização educacional. Ele dava a conhecer ao público brasileiro princípios e concepções educacionais que serviam de orientação para organismos internacionais como a UNESCO e que vinham sendo adotados em outros países.

O fato de o México ter sido apontado como sociedade de referência é bastante interessante. Observa-se, neste caso, o deslocamento da sociedade modelo comumente atribuída aos países europeus e aos Estados Unidos para um país americano em desenvolvimento. Sem dúvida, as inovações experimentadas nesse país no campo da educação rural colocavam em questão as possibilidades de os países subdesenvolvidos enfrentarem o atraso e promoverem o desenvolvimento econômico, sociocultural e educacional do campo.

A despeito do lastro político socialista e revolucionário presente em determinados momentos nas políticas educacionais mexicanas, a estratégia de Desenvolvimento de Comunidade, as missões culturais entre outros aspectos, servia a diferentes propósitos ideológicos, fosse às proposições da Igreja, da Organização das Nações Unidas, da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) ou até mesmo das estratégias de contenção do comunismo promovidas pelos Estados Unidos.

No Brasil, o ideário nacional-desenvolvimentista impelia ações de impacto nas zonas rurais. As concepções de educação de base e de educação fundamental serviram aos propósitos de uma ampla intervenção no



campo, visando à educação intelectual e moral e a mudanças de hábitos e modos de vida das populações rurais.

Como explica Schriewer (2000, p. 114), as referências a exemplos estrangeiros são algo mais que histórias contemporâneas em outros países. “Espera-se que tais referências sirvam como ‘lições’, que forneçam ‘ideias estimulantes’ e novos impulsos para a definição de políticas ou para delinear um quadro de referência para a especificação das opções de reforma.”

Como também assinalou Gondra, as viagens funcionam como exercício de comparação, “[...] um gesto da razão e uma forma de pensar e tornar o outro pensável.” (GONDRA, 2007, p. 67). Como buscamos demonstrar neste texto, Lourenço Filho agiu como um estudioso da educação comparada elaborando um relatório que não somente atestava as suas constatações, impressões e avaliações do que observara no México, mas que se constituía em um estudo comparado.

Mais que unidades de análise, as sociedades e civilizações constituem unidades de referência assim configuradas por argumentos políticos. Significa dizer que a recepção das propostas de educação rural mexicanas no Brasil também pode ser vista como resultado de uma situação histórica específica, a necessidade inadiável do Estado brasileiro de resolver a dramática situação da população rural do país.

Nesse sentido, a referência ao exemplo estrangeiro, no caso, o México, corroborava a intencionalidade de introduzir novas práticas e de adequar a educação brasileira aos padrões em circulação no âmbito internacional. Não se buscava uma cópia ou uma transferência unilateral, mas uma apropriação seletiva na qual o argumento estrangeiro validava as proposições de colorido nacional.

78

Notas

- 1 Este texto compreende resultados parciais de pesquisa em andamento, projeto intitulado “História da Escola Primária Rural no Estado de São Paulo (1931-1968): circulação de referenciais estrangeiros, iniciativas do Poder Público e cultura escolar”, financiado pela FAPESP.
- 2 Há no México inúmeros estudos sobre a história da educação rural nesse país. Ver a título de exemplo, os estudos de Civera (1997, 2007) e López (2007).



Referências

A CAMPANHA Nacional de Educação Rural (CNER). Suas origens, sua vida e seus trabalhos desde 1950 ao 1º semestre de 1959. **Revista da Campanha Nacional de Educação Rural**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 8, 1959.

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva. **História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina** (1921-1952) – uma abordagem comparada. Araraquara, 2013. 217f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Educação rural capitalista**: a contradição entre a educação modernizadora e a educação de classe popular na Campanha Nacional de Educação Rural, 1989. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Cidadania e educação rural no Brasil**: um estudo sobre a Campanha Nacional de Educação Rural (1952-1963). 1997. 223f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. Articulação entre desenvolvimento econômico e educação nos países latinos: Educação rural no Brasil – anos cinquenta. **Projeto História**, São Paulo, n. 32, p. 123-142, jan. 2006.

BRASIL. **Decreto nº 4.958, de 14 de novembro de 1942**. Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. Câmara dos Deputados. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4958-14-novembro-1942-414976-norma-pe.html>>. Acesso em: 16 jan. 2013.

CIVERA, Alicia. Entre o campo y la ciudad: La formación de maestros normalistas rurales y técnicos agrícolas em México, 1921-1945. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional**. Instituições, práticas e formação do professor. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

CIVERA, Alicia. **Entre surcos y letras**. Educación para campesinos em los años treinta. México: El Colegio Mexiquense – Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1997.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (Org.). **Dicionário de Educadores no Brasil**: da colônia aos dias atuais. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ / MEC- Inesp-Comped, 2002.

GONDRA, José Gonçalves. Exercício de comparação: um normalista da Corte na Europa. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007.

LÓPEZ, Oresta. Representaciones, practicas educativas y mediación cultural de las maestras rurales mexicanas em el contexto posrevolucionario (1920-1940). In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional**. Instituições, práticas e formação do professor. Ijuí: Unijuí, 2007.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. **A educação rural no México**. Relatório apresentado ao Exmo Sr. Ministro da Educação e Saúde, Dr. Simões Filho. Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, dez. 1951.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. A educação rural no México. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 45, p. 108-198, jan./mar. 1952.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. **Educação comparada**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1961. (Obras completas de Lourenço Filho, v. 5).

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007.

MISSÕES Rurais de Educação. **A experiência de Itaperuna**. Uma tentativa de organização da comunidade. Contribuição para o Serviço Social Rural. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura/Serviço de Informação Agrícola, 1952.

MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4706.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

NÓVOA, Antonio. **Histoire et comparaison**: essais sur l'éducation. Lisboa: Educa, 1998.

NÓVOA, António; YARIV-MASHAL, Tali. Comparative research in education: a mode of governance or a historical journey? **Comparative Education**, Lisboa, v. 39, n. 4, p. 423-438, nov. 2003.

NÓVOA, Antonio. Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa. In: SOUZA, Donaldo Bello; MARTÍNEZ, Silvia Alicia (Org.). **Educação comparada**: rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009.

SCHRIEWER, Jurgén. Estados-modelo e sociedade de referência: externalização em processos de modernização. In: NÓVOA, Antonio; SCHRIEWER, Jurgén. **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000.



SCHRIEWER, Jurgen. **Educación comparada**: um programa ante nuevos desafíos. In: Formación del discurso en la educación comparada. Barcelona: Ediciones Pomares, 2002.

WARDE, Mirian Jorge. O itinerário de formação de Lourenço Filho por descomparação. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 5, p. 125-167, jan./jun. 2003.

Profa. Dra. Rosa Fátima de Souza
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” | Araraquara
Faculdade de Ciências e Letras
Universidade Estadual Paulista
Programa de Pós-Graduação em Educação | Unesp | Marília
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições
Educativas | GEPCIE
E-mail | rosa@fclar.unesp.br

Recebido 11 mar. 2013

Aceito 7 maio 2013



Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea

School knowledge: unavoidable object of the contemporary educational policy agenda

Carmen Teresa Gabriel
Marcela Moraes de Castro

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo

Este texto tem por objetivo apresentar argumentos teóricos que possam sustentar a aposta política no conhecimento escolar como objeto incontornável nas disputas pela construção de uma escola democrática. Em diálogo com as abordagens discursivas na perspectiva pós-fundacional incorporadas pelas teorizações curriculares recentes problematiza articulações discursivas entre significantes como conhecimento/cultura, universal/particular; conhecimento/conteúdo escolar e verdade/sentido presentes nos debates educacionais da atualidade. A análise aponta que o investimento, nos processos de produção de significados, é uma estratégia discursiva cujo potencial heurístico merece ser explorado. O argumento central afirma que, em tempos de escola "sob suspeita", o desafio político consiste também no posicionamento teórico em relação às lutas hegemônicas pela significação de termos, como o de "conhecimento escolar", que são desestabilizados e recolocados no jogo político da definição.

Palavras-chave: Conhecimento escolar. Currículo. Teoria do discurso.

Abstract

This text aims to present theoretical arguments which may sustain the political commitment in the school knowledge as an inevitable object in disputes over building a democratic school. In dialogue with discursive approaches in the post-foundational perspectives incorporated by the recent curriculum theories discusses discursive articulations between significant as knowledge/culture, universal/particular; knowledge/school content and truth/sense present in educational debates in the present. The analysis shows that the investment in producing meanings process is a discursive strategy which heuristic potential merits to be explored. The central argument also consists in affirming that, in times when the school is "under suspicion", the political challenge also remains in the theoretical position in relation to hegemonic struggles for the meaning of the terms as "knowledge school", which are destabilized and replaced in political game of definition.

Keywords: School knowledge. Curriculum. Discourse theory.



Mas, talvez, sentirmo-nos provocados signifique que se problematizam questões às quais estamos agarrados já sem grande lucidez para as abordamos de outro modo, para as repensarmos e, quem sabe, as decidirmos melhor. (MAE, 2012a).

A epígrafe escolhida traduz o modo pelo qual nos sentimos instigadas a entrar no debate acerca do conhecimento escolar. Um sentimento de provocação pois, ao mesmo tempo que nos autoriza a persistir em considerar o conhecimento escolar como uma questão política incontornável nos estudos curriculares, nos incita a procurar abordá-lo de outro modo. Assim, embora reconhecamos que muito já foi dito sobre este tema, assumimos, também, que este muito, não significa um esgotamento da questão. Essa postura epistêmica nos leva a "armar outras perspectivas de ver" (SARLO, 1997) que nos ajudem a repensar o jogo político em meio aos processos de produção desse bem simbólico tão desigualmente distribuído em nossa sociedade.

Referimo-nos, particularmente, ao diálogo que vimos¹ estreitando com as abordagens discursivas na pauta da perspectiva pós-fundacional, (LACLAU & MOUFFE, 2004; LACLAU, 1990, 1996, 2005, 2011; MARCHART, 2009; HOWARTH, 2000, 2005; BURITY, 2010; RETAMOZO, 2009), que radicaliza a crítica às leituras essencialistas de mundo. Como afirma Marchart (2009), esse quadro de inteligibilidade permite uma "[...] dissolução dos marcadores de certeza específicos como fundamento do social [...]" (MARCHART, 2009, p. 19), embora, como nos alerta esse mesmo autor, não se confunda "[...] com um anti-fundacionalismo, por meio do qual caberia um "tudo vale". O que está sendo problematizado não é a possibilidade de operar com fundamentos, mas sim o seu estatuto ontológico." (MARCHART, 2009, p. 29).

A crítica à ideia de essência, tal como formulada nessa perspectiva, nos coloca frente às implicações políticas e epistemológicas de nossa condição de ser na e da linguagem e é dessa e nessa condição que pensamos, significamos e agimos no mundo. Esse posicionamento teórico nos aproxima das contribuições da Teoria de Discurso de Laclau e Mouffe (2004). Ao definir discurso como sendo "[...] um conjunto de elementos nos quais as relações desempenham um papel constitutivo [...]" (LACLAU, 2005, p. 86) ou ainda, ao afirmar que "[...] toda configuração social é uma configuração significativa [...]" (LACLAU, 2005, p. 114), Laclau, opera com o deslocamento da compreensão da linguagem do texto para a linguagem da tessitura do real, entendendo a textualidade para além da linguística. O discurso, percebido como categoria



teórica – e não descritiva ou empírica – procura, assim, dar conta das regras de produção de sentido pelas quais um determinado fenômeno encontra seu lugar no mundo social e numa determinada formação discursiva. Desse modo, a teoria do discurso, na abordagem aqui privilegiada, analisa

[...] o modo pelo qual forças políticas e atores sociais constroem significados dentro de estruturas sociais incompletas e indecidíveis. Isto é alcançado por meio do exame de estruturas particulares dentro das quais os agentes sociais tomam decisões e articulam projetos hegemônicos e formações discursivas. Além disso, teóricos do discurso procuram localizar essas práticas e lógicas investigadas em contextos históricos e sociais mais amplos, de maneira que eles possam adquirir uma significação diferente e fornecer a base para uma possível crítica e transformação de práticas e significados sociais existentes. (HOWARTH, 2000, p. 3, tradução livre).

Nessas análises, ocorre, pois, um processo de recontextualização das categorias linguísticas para outro campo de saber, o que permite afirmar que a linguagem sociologiza-se e politiza-se. (BURITY, 2010). Acreditamos que esse deslocamento e recontextualização oferecem subsídios teóricos para sustentar, em nossas argumentações, que não existe um sentido previamente fixado, passível de identificar as coisas e sujeitos desse mundo pelas suas 'positividades plenas'.

Logo de saída, porém, o diálogo aqui buscado nos coloca uma questão de escala de análise. Em que medida estudos que se situariam no conjunto das macroanálises voltadas para a compreensão do funcionamento da lógica democrática em meio às lutas hegemônicas em um contexto de novas formas de subordinação e de novas subjetividades políticas podem ajudar a pensar questões de escola, de currículo e de conhecimento? Se entendermos que essas indagações, como nos apontam as teorizações curriculares há mais de duas décadas, constituem e são constituídas por relações de poder, a pertinência do diálogo com esse quadro teórico não fica difícil de ser estabelecida.

Com efeito, em tempos de escola "sob suspeita" (GABRIEL, 2008), e/ou de ensino "sob suspeita" (MACEDO, 2012), a postura epistêmica aqui defendida permite olhar para as falhas, brechas na sutura dessa estrutura discursiva, como potencialmente fértil para pensar outros sentidos de "escola", "ensino" e por que não de "conhecimento escolar". Afinal, estudos no campo educacional vêm apontando que às reivindicações históricas de igualdade,



expressas nas lutas pela democratização do acesso, vieram se acrescentar nessas últimas décadas, as demandas de diferença, formuladas no seio de variados movimentos sociais que disputam, no espaço público, o seu reconhecimento no currículo escolar/acadêmico. Essas múltiplas demandas remetem a uma situação de “injustiça social cognitiva” que reforça as linhas cartográficas “abissais” características do pensamento ocidental moderno de que nos fala Santos (2010) em seus escritos mais recentes. Como não nos indignarmos quando análises apontam que o fosso entre aqueles que podem ter acesso e usufruir dos bens culturais disponíveis neste mundo e aqueles que não estão em posição de acessar esses bens [e até muitas vezes de sonhar com eles], continuar aumentando? Como negar, minimizar ou desacreditar discursos nos quais a escola, em uma sociedade desigual como a nossa, ainda possa significar, para muitos, o único espaço possível para disputarem “novos papéis num mundo mutante e em crise”? (VEIGA-NETO, 2004).

Essa situação de injustiça que está na base da formulação das demandas acima mencionadas, interpela a escola, colocando em xeque o seu papel hegemônico e a sua legitimidade como espaço institucional onde se estabelecem relações com o conhecimento.

Defendemos, pois, que as demandas de igualdade e de diferença em nosso país que participam das lutas hegemônicas em nossa contemporaneidade encontram na instituição escolar terreno fértil para suas articulações. Do mesmo modo, a estrutura escolar frente a essa pressão que tensiona suas fronteiras, seus limites, produz deslocamentos, investe em novos sentidos, reafirma posições a fim de se preservar por meio da mobilização de significados cristalizados.

Trata-se, pois, de entrar na disputa “pelo que está acontecendo” no interior dessa instituição. Que demandas tensionam a definição de escola? Como essa instituição faz a gestão dessas demandas? Essas são algumas questões que nos parecem abrir novas interrogações sobre o que já sabemos e o que queremos da escola da educação básica. Pensar, pois, o político na constituição do escolar significa olhar para essa instituição como estrutura de oportunidades políticas, como um campo de demandas sociais (demandas de qualidade, diferença e igualdade) e perguntar-nos: Como a escola faz a gestão dessas demandas e simultaneamente mantém-se como espaço privilegiado de socialização democrática do conhecimento?



Essas interrogações são pertinentes em nosso presente quando assistimos à crescente investida por parte dos formuladores de propostas curriculares oficiais para fixar sentidos de "currículo comum", de conhecimentos "básicos" ou fundamentais" mobilizando questões que envolvem diretamente definições do que "é" e do que "não é" escolar. Nesse mesmo movimento, as noções de "conhecimento verdadeiro" ou "válido a ser ensinado", embora já tenham sido problematizadas pelas teorizações curriculares permanecem como referencial importante para a prática docente cotidiana. Não se trata aqui de exigir da pesquisa no campo do currículo soluções pragmáticas para os problemas que emergem do "chão da escola". No entanto, nos parece importante que no "fazer pesquisa" desse campo se busquem alternativas teóricas que contribuam para avançarmos na compreensão das questões suscitadas pelos diferentes fazeres curriculares do/no cotidiano da instituição escolar.

Assim, entendemos que a perspectiva pós-fundacional oferece uma potente caixa de ferramentas para fazer trabalhar algumas aporias presentes no campo do currículo face às demandas que interpelam as escolas da educação básica em nossa contemporaneidade. O argumento central consiste em afirmar que, em tempos de crise das instituições escolares, o desafio político consiste também no posicionamento teórico em relação às lutas hegemônicas pela significação de termos, como o de "conhecimento escolar", que são desestabilizados e recolocados no jogo político da definição.

Assim, entre as diferentes aporias a espera de serem enfrentadas, as que incidem diretamente sobre a definição do conhecimento legitimado a ser ensinado nas escolas serão objeto privilegiado neste texto. Partimos das seguintes indagações: Como a leitura pós-fundacional pode contribuir para a definição de conhecimento escolar? Quais os debates e os embates, travados no campo do currículo, alimentam as lutas de significação pela fixação hegemônica desse termo? Em que medida essa interlocução teórica permite redimensionar o político no campo do currículo?

Para o desenvolvimento de nossa argumentação, estruturamos este texto em quatro momentos. Cada um corresponde a uma "porta de entrada" possível nos debates curriculares que afetam diretamente a questão do conhecimento escolar. No primeiro momento, colocamos o foco na interface conhecimento/cultura, procurando destacar as articulações discursivas mobilizadas no campo do currículo e suas implicações para a definição do primeiro significante. O segundo momento problematiza as articulações hegemônicas



estabelecidas no campo educacional entre universal e particular decorrentes do estreitamento do diálogo com os estudos da cultura e aposta em uma outra leitura dessa relação pautada na perspectiva pós-fundacional para a reflexão sobre o conhecimento escolar. No terceiro momento, interessa-nos explorar as fronteiras estabelecidas entre conhecimento escolar e conteúdo, entendendo que a (con) fusão semântica entre esses dois termos pode ser uma estratégia de esvaziamento do potencial político e heurístico de ambos os termos. Por fim, no quarto momento, focalizamos questões que envolvem a relação entre os significantes "verdade" e "sentido", propondo o investimento em articulações discursivas disponíveis nos debates epistemológicos da atualidade.

Conhecimento e cultura: que articulações disponíveis?

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam crescentemente simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural. (HALL, 1997).

87

A incorporação no campo do currículo das contribuições dos estudos culturais, em suas mais diferentes matrizes teóricas e paradigmáticas, tem sido uma marca nos debates desse campo, ao longo de sua trajetória. Não pretendemos aqui fazer um mapa-balanço das implicações desse diálogo para os estudos curriculares. Nosso propósito é bem mais modesto. Limitamo-nos a evidenciar alguns efeitos dessa interlocução na fixação de sentidos da interface conhecimento-cultura que, no nosso entender, expressam a permanência de perspectivas essencialistas na definição desses dois termos. Essa permanência alimentaria fixações que ora os (con)fundem operando como se fossem sinônimos, ora os polariza, os colocando em posições dicotômicas e excludentes. Defendemos que esses dois efeitos, embora paradoxais, esvaziam o potencial analítico do significante "conhecimento escolar" na leitura política do mundo contemporâneo.

Vimos insistindo em estudos recentes (GABRIEL, 2011; MORAES, 2012, CASTRO, 2012) que não basta a adoção de uma perspectiva



relativista de cultura para evitar esse esvaziamento. Com efeito, é comum, em certas formulações discursivas, que se situam, por exemplo, na pauta de perspectivas multiculturalistas, percebermos uma coisificação e fusão entre sentidos de "cultura" e de "conhecimento escolar" que sustentam a defesa de construção de um currículo multicultural no qual todas "as culturas" possam estar representadas. Não é nossa intenção minimizar ou negar o potencial subversivo das perspectivas multiculturais, em particular no que elas contribuíram e têm contribuído para a problematização de concepções universalistas sobre o conhecimento, abrindo caminhos investigativos instigantes para se pensar a gestão das demandas de diferença pela escola da educação básica. Chamamos a atenção, porém, que o fato de naturalizar e fixar como sinônimos os termos "conhecimento" e "cultura" na cadeia equivalencial definidora de currículo tende a reforçar e reatualizar outras articulações como as que opõem cultura à ciência ou ao conhecimento científico, que, por sua vez, reafirmam paradoxalmente relações assimétricas de poder.

88

Argumentamos que a crítica multicultural pode ser potencializada no âmbito das perspectivas pós-fundacionais. Isso não significa, contudo, que a interlocução com o pós-fundacionismo garanta, necessariamente, outras articulações que não provoquem efeitos de apagamento da noção de conhecimento escolar. O que nos parece radicalmente diferente e potente na postura teórica aqui defendida é que, ao contrário das perspectivas essencialistas, ela reconhece que não existem termos cujos significados tenham sido previamente fixados, pois compreende que as fixações de sentidos são resultantes de operações hegemônicas e acontecem em meio às permanentes lutas por significação.

Essa percepção permite reconhecer que o enfraquecimento do potencial político do significante "conhecimento escolar" não é apanágio das perspectivas essencialistas. Outros caminhos teóricos e/ou paradigmáticos que priorizam nos debates internos do campo do currículo as questões culturais o fixam intencionalmente no lugar da subalternidade. Isso ocorre, por meio de diferentes mecanismos discursivos que ora sacralizam e naturalizam a centralidade do conhecimento escolar de tal forma que não precisaríamos mais continuar argumentando a seu favor; ora mobilizam, nas disputas políticas por outras leituras políticas do cultural, recursos retóricos com o intuito de combater



posições que alimentam a defesa de um centralismo do conhecimento nos debates educacionais.

Nessas perspectivas, o conhecimento (científico e/ou escolar) tende a ser associado apenas a demandas particulares formuladas no quadro da razão ocidental iluminista e, como tal, identificado com o pensamento do colonizador, opressor e dominante, tornando-se elemento impeditivo da construção de uma escola democrática. Essa associação, aparentemente revestida de uma certa criticidade, pode acarretar efeitos contrários ao pretendido. Na medida em que tende a reduzir e fixar o sentido de ciência como propriedade exclusiva de um grupo cultural a esvazia de sua dimensão política, crítica e libertadora.

Do mesmo modo, nessas formulações o termo cultura aparece positivado como necessariamente popular, transformador, justificando o investimento no mesmo como elemento central da cultura escolar. Não é raro vermos discursos curriculares passarem a reivindicar um lugar para as diferentes "culturas" presentes na escola, considerando, muitas vezes, as leituras de mundo e experiências dos alunos não apenas como "ponto de partida" do processo de ensino-aprendizagem, mas também ponto de chegada de um percurso formativo. Nesse mesmo movimento, expõe-se assim para fora da lógica de equivalência mobilizada para a definição de conhecimento escolar, o conhecimento científico e junto com ele o seu potencial subversivo na produção de subjetividades rebeldes.

Uma das consequências políticas desse entendimento da interface cultura/conhecimento recai diretamente na definição de escola e/ou escolar, afastando-a da ideia de um espaço privilegiado onde se estabelecem relações com o conhecimento científico. Com efeito, a defesa desse tipo de definição tende a ser associada a perspectivas conteúdistas e conservadoras como as apropriadas pelas políticas curriculares educacionais atuais que reatualizam sentidos excludentes de conhecimento, tanto escolar, como científico.

Interessa-nos observar, contudo, que, no cenário político educacional mais amplo, o selo de garantia tende a ser atribuído a uma instituição escolar quando, em seus currículos, se articulam, em uma mesma cadeia de equivalência, termos como ciência, teoria, conteúdo escolar para atender às demandas de qualidade. Nessas formulações, como face da mesma moeda, as leituras de mundo formuladas em meio às demandas de diferença e associadas ao



termo cultura, passam a ser percebidas como o "exterior constitutivo" da cadeia definidora de conhecimento escolar.

Assim, assistimos a um movimento flutuante por meio do qual ora se produz um deslocamento da discussão de conhecimento científico em prol da ênfase no cultural, ora se evidencia a retomada dessa discussão em detrimento das demandas de diferença.

Em diálogo com os teóricos do discurso que compartilham a perspectiva pós-fundacional, entendemos que os múltiplos sentidos possíveis atribuídos a um ou outro desses termos, e as formas como estão articulados na definição de currículo são contingenciais e provisórias, configurando a luta hegemônica travada em meio aos processos de significação. Isso implica que, dependendo das cadeias de equivalências definidoras de cultura e/ou de conhecimento com as quais operamos em nossas análises, podemos reafirmar ou subverter algumas posições hegemônicas no campo do currículo. Caberia então perguntar-nos: A quem interessa hegemônizar esses sentidos de ciência, conhecimento escolar, cultura, e não outros?

Afirmar a possibilidade de um outro olhar para a interface conhecimento/cultura que compreende uma leitura da escola gestora de demandas de diferença, de igualdade e de qualidade de maneira articulada, pressupõe enfrentarmos o jogo político em torno da problemática da definição de cada um desses termos. Essa possibilidade nos remete, por sua vez, a uma das tensões "clássicas" que circulam no campo do currículo: a relação entre universal/particular, aporia sobre a qual refletiremos a seguir.

90

A tensão entre universal e particular: outra leitura possível

○ que ocorre com as categorias do universal e do particular ao se tornarem ferramentas dos jogos de linguagem que moldam a política contemporânea? ○ que se realiza por meio delas. (LACLAU, 2011).

A tensão universalismo/particularismo emerge e se instaura no campo do currículo como desdobramento da incorporação das questões culturais tais como desenvolvidas nas teorizações curriculares críticas, que se tornaram hegemônicas no Brasil a partir do final da década de 80, início dos anos 90. ○



estreitamento do diálogo com as perspectivas pós-críticas e pós-estruturalistas, na segunda metade dos anos 90 e mais recentemente com as perspectivas pós-fundacionais, realimenta os debates em torno dessa tensão, abrindo novas perspectivas de análise.

Nesse segundo momento, pretendemos explorar a categoria de análise "fronteira" formulada no quadro teórico pós-fundacional para a compreensão das disputas de sentido em torno do significante "conhecimento escolar" que mobilizam a tensão universal e particular. Interessa-nos perceber como, nessas lutas de significação, o próprio sentido de "fronteira" entre esses dois termos é fixado e quais suas implicações para o enfrentamento aqui privilegiado. Dito de outra maneira, o foco, nessa seção, está posto no modo como operam as lutas políticas em torno das disputas pela legitimação/fixação, homogeneização/universalização de um sentido de conhecimento escolar. Pensar, pois, como um particular assume um grau de universalidade por meio dos jogos de linguagem que objetivam tal ou qual saber no social.

Para tal, organizamos nossos argumentos em torno da releitura de dois textos que, embora tenham sido produzidos há mais de uma década, simbolizam, de forma emblemática, o estado atual das discussões, no campo do currículo, sobre conhecimento escolar, universalismos e particularismos. Esses textos fazem parte do dossiê temático – *Políticas curriculares e decisões epistemológicas* – publicado na Revista Educação & Sociedade, nº 73, de dezembro de 2000, percebido aqui como uma síntese dos debates no Brasil que marcaram o final da década de 90 em torno das relações estabelecidas entre currículo, conhecimento, cultura e poder, centrais nas teorizações curriculares híbridas desse final de século.

Neste texto, nos deteremos mais especificamente nas reflexões e argumentações desenvolvidas por Jean-Claude Forquin (2000) e Tomaz Tadeu da Silva (2000) por considerá-las representativas de posicionamentos epistemológicos e políticos, que, embora diferenciados, apresentam limites teóricos para o avanço da discussão. Interessa-nos, mais particularmente, explorar o que esses dois textos têm em comum do que evidenciar seus distanciamentos.

Nossa intenção é procurar mostrar que, por caminhos teóricos diferentes, chegam a impasses teóricos em relação ao próprio sentido de fronteira entre possíveis universalismos e particularismos. Assumindo posições essencialistas, ou as denunciando, essas reflexões não permitem sair de um ciclo



hermenêutico vicioso pelo qual tanto o “universal” como o “particular” persistem em ser significados, ainda que com ênfases distintas, isoladamente como “problema” ou “solução” nas suas positivities e pretensas completudes.

A argumentação desenvolvida por Jean-Claude Forquin pode ser sintetizada no fragmento abaixo extraído de seu texto intitulado *O Currículo entre o relativismo e o universalismo*:

Esta versão interativa aberta do multiculturalismo coloca, um grave problema – um grave problema no plano pedagógico – que é o de saber segundo quais critérios se efetuarão a escolha e a justificativa dos conteúdos de ensino. Pois concretamente, praticamente, o que isso significa? Criar um currículo no qual exista espaço para uma pluralidade de valores e de referências culturais? [...] Aqui reaparece a questão do relativismo e da justificativa. Com efeito, é preciso ensinar certas coisas em vez de outras e ensiná-las como válidas e valendo para todos não somente para determinado grupo. (FORQUIN, 2000, p. 62).

92

Preocupado em responder à questão, por ele mesmo, formulada – Como os sistemas de educação podem levar em conta o pluralismo das culturas? – Forquin (2000) se propõe, naquele texto, a analisar as potencialidades e limites da incorporação das perspectivas relativistas e universalistas no campo do currículo para pensar a questão do conhecimento escolar. Como deixa entrever o fragmento acima, seu desafio é pensar de forma articulada as implicações de ordem epistemológica e pedagógica que tal incorporação suscita em um espaço de produção discursiva específico: a instituição escolar. No enfrentamento desse desafio, e preocupado em fixar sentidos de universal, Forquin mobiliza discursos híbridos produzidos no âmbito de quadro teóricos distintos. Embora essa sua preocupação em trabalhar nos dois registros o afaste, à primeira vista, das perspectivas reducionistas e dicotômicas, esse autor não consegue, como bem aponta Silva (2000), sair dos limites de um quadro de significação paradigmático pautado em percepções de mundo essencialistas e dicotômicas. Nesse seu movimento de fixar sentidos de universal ou de universalismos, Forquin (2000) assume posições essencialistas a partir da qual

[...] a escola não pode mais ignorar os aspectos 'contextuais' da cultura (o fato de que o ensino está destinado a um determinado público, em um determinado país, em uma determinada época)



mas deve sempre se esforçar por privilegiar o que há de mais fundamental, de mais constante, de *mais incontestável e por conseguinte de menos cultural*, no sentido sociológico do termo, nas manifestações da cultura humana. (FORQUIN, 2000, p. 65, grifo nosso).

Desse modo, ele preconiza o universalismo da ciência, leia-se da verdade, da objetividade, do racionalismo defendendo assim, uma dicotomia intrínseca do currículo – “ciências versus cultura” ao diferenciar “relativismo epistemológico” e “relativismo cultural” naturalizando assim novos limites, novas fronteiras que precisariam igualmente ser problematizados, questionados. (SILVA, 2000)

Tomaz Tadeu da Silva, apoiado no que ele chama em uma “perspectiva posicional” (SILVA, 2000), dialoga contra a argumentação de Jean Claude Forquin, no texto – *Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin* – tecendo justamente críticas contundentes a essas afirmações essencialistas e dicotômicas de Forquin, em particular no que diz respeito à sua concepção de universal que, segundo Silva, não pode ser visto como uma “solução” mas como um “problema” a ser enfrentado.

Nessa perspectiva, há uma inversão da pergunta. A questão não é quais são os universais? Mas: como se definem universais? Quem está em posição de defini-los? Os universais não são a solução, mas o problema. (SILVA, 2000, p. 77).

E mais adiante, no mesmo parágrafo, esse autor afirma ainda que:

É universal aquilo que eu, em posição enunciativa de poder que me permite fazer isso, declaro como universal. Em suma a questão do universalismo/relativismo não é uma questão epistemológica, mas uma questão política. (SILVA, 2000, p. 77).

As reflexões de Tomaz Tadeu da Silva, sintetizadas nos dois fragmentos discursivos acima, traduzem o diálogo desse autor com as contribuições das perspectivas pós-estruturalistas. Silva aponta argumentos que reforçam a linguagem da denúncia da ideia de universal pautada em perspectivas essencialistas e dicotômicas.

Concordamos com esse autor, quando afirma que operar com a ideia de que o universal é histórico e socialmente construído, que não existe



possibilidade fora do jogo da linguagem em estabelecer noções de verdade, ou ainda que a linha divisória entre universal e particular envolve relações de poder assimétricas. No entanto entendemos que esse posicionamento teórico não apaga a necessidade de pensar nas implicações desses argumentos quando recontextualizados e hibridizados com outros discursos do campo educacional.

Consideramos que ambas as argumentações trazem questionamentos contundentes e pertinentes para a reflexão que aqui nos propomos. Isso significa que os perigos identificados por Jean-Claude Forquin, a partir de outra matriz paradigmática, não podem ser negligenciados, exigindo uma atenção dos pesquisadores do campo. Silva, ao afirmar que a tensão entre universal e particular não é uma questão epistemológica, mas sim uma questão política, não estaria desconsiderando as condições de produção, isto é, o sistema diferencial em que essas articulações são produzidas? Além disso, não é possível perceber, nesse tipo de afirmação, indícios de posições igualmente dicotômicas por meio das quais o epistemológico passa ser percebido como estando fora da ordem do político, logo não sendo elemento disputado nas lutas hegemônicas? E ainda: Ao considerar o “universal” como problema, não estaríamos correndo o risco de investir em particularismos puros?

94

Temos sustentado, em nossas pesquisas, que a articulação entre os questionamentos formulados por esses dois autores pode ser um caminho teórico fecundo. As questões suscitadas por Forquin nos parecem férteis para pensar os limites do sistema discursivo que configura o campo da “epistemologia social escolar” (GABRIEL, 2008) em meio ao campo mais amplo da discursividade em que essas lutas estão sendo travadas. Limites esses que permitem fixar em meio a um sistema de diferenças o que pode ser entendido como sendo “conhecimento escolar”. Trata-se assim de, ao invés de investir em conceituações que diferenciam essas perspectivas teóricas, produzir um quadro de significação que ofereça ferramentas para melhor compreender esse conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos selecionados, organizados, normalizados e rotinizados em meio às lutas de significação travadas em um sistema discursivo específico chamado escola, permitindo assim, apreender a complexidade da “cultura escolar”. (FORQUIN, 1993).

Desse modo, apostamos que a crítica aos essencialismos referente à questão do conhecimento escolar a despeito das terminologias utilizadas nas querelas em que ela se manifesta: “currículo comum”, “conhecimento



verdadeiro”, “saberes populares”, “conhecimento do cotidiano”, “conhecimento científico”, “culturas locais”, entre muitos outros, tem muito a ganhar quando endereçada não apenas aos termos que constituem os polos da tensão “universalismo” e “particularismo”, mas ao sentido de limites e de fronteira que os diferenciam em um contexto específico de produção discursiva. Dito de outra forma e retomando a questão que serve de epígrafe dessa seção: Afinal, o que ocorre com as categorias “universal” e “particular” quando elas se tornam instrumentos dos jogos de linguagem que moldam a política contemporânea? (LACLAU, 2011).

Assim, o desafio consiste em pensar como a tensão universal e particular, “clássica” no campo, pode ser mais bem enfrentada em um quadro de pensamento antiessencialista. Ou parafraseando Laclau (1996): Que alternativas entre um “objetivismo essencialista” e um “subjetivismo transcendental” em meio à variedade de jogos de linguagem possíveis em torno do “universal” vale a pena nos comprometermos do ponto de vista político, quando se trata de pensar o conhecimento a ser validado na escola?

Em seu livro *Emancipación y diferencia*, publicado em 1996, Laclau coloca as seguintes questões: Como qualificar a relação entre universalismo e particularismo após a crítica aos valores universais sob a bandeira do multiculturalismo? Após o debate sobre o fim dos fundamentos em suas várias expressões? Questões essas que expressam a aporia presente no campo do currículo e mobilizada nas discussões entre Forquin e Silva.

Reorientando esse debate para a reflexão central de nosso texto, caberia perguntar-nos: Que conhecimento escolar pode ser considerado portador de um grau de generalidade tal (dimensão do universal) que se justifique como válido a ser ensinado a todos a despeito de suas marcas identitárias particulares? Essa preocupação faz sentido em uma perspectiva teórica antiessencialista? Ou essa questão precisaria ser reformulada sob outras lentes teóricas? Afinal, o problema é o universal? Ou é a forma de defini-lo? Como defini-lo sem pensar em limites, em fronteiras? E ainda: A fronteira entre universal e particular é ela mesmo universal ou particular? (LACLAU, 1996). Se a validade de uma afirmação somente é determinada contextualmente (LACLAU, 1996), e entendendo esse contexto como discurso, isto é, um sistema de diferenciações estruturadas, como determinar os limites de um contexto?



Laclau (1996), ao analisar as fronteiras possíveis entre universal e particular, tece críticas às três formas históricas de possibilidades de entendimento que, segundo ele, não dão conta das demandas políticas de nosso presente. Para esse autor, a universalidade e a plenitude são inalcançáveis se mostrando sempre pela sua ausência.

[...] é o símbolo de uma plenitude ausente e o particular só existe no movimento contraditório de afirmar uma identidade diferencial e ao mesmo tempo anulá-la por meio de sua inclusão em um meio não-diferencial. (LACLAU, 1996, p. 57).

Esse entendimento permite pensar o universal como “significante vazio” que unifica o conjunto das demandas equivalentes, sem conteúdo próprio, mas com uma função indispensável no jogo de linguagem. Por ser um lugar vazio, o sentido de universal está incessantemente sendo disputado, deixando sempre aberta a sua cadeia de equivalências. Desse modo, para Laclau, é a própria relação entre universal e particular que é hegemônica, e não um possível conteúdo a ele vinculado, ainda que provisoriamente. Isso implica a necessidade de considerar a importância de manter em nossas análises, a dimensão universal mas articulá-la de modo distinto com o particular.

96

Pensar o universal como horizonte desvinculado de um conteúdo particular permite assim problematizar as posições dos autores acima discutidas. Nem “solução” nem “problema”, o universal aparece como condição de possibilidade para pensar a própria tensão entre perspectivas universalistas e particularistas, permitindo colocar como premissa para o aprofundamento da discussão a seguinte afirmação, parafraseando Laclau e Mouffe (2004) quando criticam o essencialismo presente no entendimento de “classe universal”: é somente renunciando a toda prerrogativa epistemológica fundada na pretensa posição ontológica privilegiada de uma verdade universal que o grau de validade atual do conhecimento válido a ser ensinado pode ser seriamente discutido. Esse tipo de renúncia não abriria a possibilidade de deslocarmos e ampliarmos a cadeia de equivalência que qualifica o conhecimento legitimado incluindo assim nessa lógica outros saberes, até então excluídos desse sistema de significação, como válidos a serem ensinados?

Com efeito, nesse quadro teórico, hegemônizar significa uma operação pela qual uma particularidade assume uma significação universal incomensurável consigo mesma, isto é, pressupõe investir no preenchimento



do sentido de "universal" que, por sua vez, surge de representação impossível. Na medida em que o fechamento simbólico do "universal" não pode se justificar por nenhuma essência, isto é, por qualquer fundamento 'fora' do jogo da linguagem, o conceito de "articulação" assume um papel central na construção do argumento nesse quadro teórico.

Essa abordagem sugere que a especificidade do político nos remete a um terreno específico, conflituoso, na medida em que é, nesse contexto, onde se situam as práticas articulatórias definidoras do ser das coisas desse mundo, ou seja, de sua identidade. Nesse plano de análise, trata-se de perceber, em um campo discursivo específico, as demandas particulares que têm como horizonte assumir o lugar do universal histórico e contingente em meio às diferenças. Pensar o político significa, como afirma Mendonça (2010), leitor de Laclau, analisar o "fundamento" do ponto de vista ontológico, ou seja, o modo como são produzidas em meio ao jogo da linguagem as identidades resultantes das práticas articulatórias discursivas, hegemônicas. Desse modo, o entendimento do jogo político mobiliza os antagonismos na problemática do ser das coisas, isto é, reconhece que a definição do que é se faz também pela produção do seu outro, do seu exterior constitutivo. O político, portanto, é a prática de articular o particular e o universal, prática que, enquanto matriz da política, possui uma dimensão espacial (espacialidade) e outra temporal (temporalidade), nenhuma das quais tem uma forma ou conteúdo a priori. (DYBERG, 2008).

A partir dessa tensão que configura o nível do político na produção de sentidos de conhecimento, as demandas se "reúnem" no intuito de colocar na arena política o desejo de universalizar o que interessa e o que vale ser adjetivado contingencial e hegemonicamente como "escolar". Assim, abre-se uma possibilidade de análise que permite pensar um outro desenho teórico para definir conhecimento escolar como um momento estratégico e crucial de um "espaço social chamado escola, percebido como um sistema incompleto cujos limites estão sob forte pressão em nosso presente." (GABRIEL, 2011a, p. 8). É nesse movimento que emerge a terceira aporia que passamos a explorar.



Conhecimento escolar e conteúdo: entre aproximações e diferenciações

A escola, como mundo completo, podia ser este lugar perfeito de liberdade intelectual, de liberdade superior, onde cada indivíduo se volta encontrar o seu genuíno, honesto caminho. Os professores são quem ainda podem, por delicado e precioso ofício, tornar-se o caminho das pedras, na porcaria de mundo em que o mundo se tem vindo a tornar. (MAE, 2012a).

As escolas são lugares onde o mundo é tratado como um 'objeto de pensamento' e não como um 'lugar de experiência'. (YOUNG, 2011).

A discussão envolvendo a questão de conteúdos a serem ensinados na educação básica não é nova no campo educacional brasileiro. Esse termo foi objeto, nos anos 1980, de debates acirrados envolvendo perspectivas teóricas diferenciadas embora, do ponto de vista político, compartilhassem a mesma matriz crítica. Nos limites deste texto, não cabe retomar esse debate. Interessamos, no entanto, destacar brevemente alguns aspectos que ora nos aproximam e ora nos distanciam dos argumentos desenvolvidos naquelas discussões.

Um primeiro aspecto a ser destacado refere-se ao potencial emancipatório presente nos argumentos desenvolvidos no âmbito da teoria crítica-social dos conteúdos, uma das perspectivas hegemônicas nos debates da década de 80. Para os chamados "conteúdistas", a escola tinha como função política específica transmitir conteúdos comuns a todos, independentemente das diferenças socioculturais. Assim, defendia-se que a força transformadora da escola estava justamente no fato de essa instituição ser capaz de ensinar os mesmos conteúdos às crianças de todas as classes sociais. Embora, naqueles debates, a questão da democratização da educação básica estivesse centrada, apenas, no acesso aos conteúdos percebidos, como universais, defendemos que essa função política ainda é uma marca dessa instituição a ser preservada.

Um segundo aspecto diz respeito à forma como as questões culturais foram incorporadas nos debates daquele período. Embora os estudos da área, influenciados pelo pensamento de Paulo Freire, esboçassem uma abertura para a entrada de outras leituras do mundo na escola, as análises daquela época não se centraram sobre os impactos das questões culturais na produção do



conhecimento a ser ensinado e legitimado nessa instituição. A cultura popular tendia a ser vista muito mais como ponto de partida nos processos de ensino-aprendizagem de alunos das classes populares, do que como conteúdo valorizado a ser ensinado nos currículos da escola básica.

A partir dos anos 1980, com o desenvolvimento dos estudos curriculares de matriz crítica no Brasil, consolidou-se uma produção acadêmica significativa pautada no questionamento da naturalização desses conteúdos, abrindo linhas de pesquisa que se consolidaram ao longo do tempo por meio de estudos sobre os processos de produção, classificação e distribuição do conhecimento escolar. No entanto, as teorizações curriculares ao intensificarem, a partir da segunda metade dos anos 90, a interlocução com as abordagens culturais de matriz pós-estruturalista tenderam a colocar em segundo plano as reflexões sobre o conhecimento escolar/contéudo.

Nessa seção, investimos, justamente, no exercício teórico que vai contra essa corrente. Apostamos que o argumento a favor do reconhecimento do lugar político ocupado pelo conhecimento escolar nos debates curriculares se sustenta, teoricamente, com o enfrentamento de sua definição. Trata-se de evidenciar as unidades diferenciais que são articuladas na cadeia definidora de conhecimento escolar, entre elas, em particular, o significante "contéudo". O foco nesse termo se justifica pela sua mobilização intensa nos debates sobre conhecimento escolar nos parecendo crucial a compreensão da sua função discursiva no jogo de linguagem. A hipótese aqui defendida consiste em afirmar que a possibilidade de fixação do sentido de contéudo como unidade diferencial que integra a cadeia definidora de conhecimento escolar pode abrir pistas instigantes para fazer trabalhar essa terceira aporia.

Afinal, significados ora como sinônimos, ora em oposição binária, os significantes – contéudo, ciência e conhecimento escolar – participam do processo de fixação do que deve ser legitimado e validado para ser ensinado na escola da educação básica, produzindo efeitos epistemológicos e políticos no processo de gestão das demandas que interpelam essa instituição. Quando apreendidos como sinônimos tendem a reforçar a ideia de conteúdos universais, patrimônio cultural da humanidade, tornando-se alvo das críticas endereçadas à perspectiva contéudista. Acrescenta-se ainda que, nessa cadeia de equivalência, o sentido de conhecimento científico tende a ser associado, necessariamente, ao universalismo eurocêntrico. Nessa leitura da cadeia definidora de conhecimento escolar, o corte antagônico produz



como exterior constitutivo outras leituras de mundo que, ao se distanciarem dos cânones da ciência moderna, são desqualificadas e silenciadas no âmbito da cultura escolar.

Do mesmo modo, quando esses mesmos termos não aparecem articulados na mesma cadeia de equivalência, eles tendem a se apresentar em uma situação antagônica na qual o "conteúdo" e "ciência" se articulam posicionando o termo conhecimento como o outro, passando a exercer a função de exterior constitutivo. Nessa configuração discursiva, o significante conhecimento tende a se fixar a partir da articulação entre significantes como "valores", "competências", "habilidades". Esse tipo de mecanismo discursivo aparece, muitas vezes, associado à emergência das demandas de diferença no cenário político contemporâneo. Nesses debates, uma escola democrática tende a ser uma escola aberta à diferença, deixando a questão do conhecimento científico/conteúdo em segundo plano, isto é, em uma posição subalternizada na cadeia de equivalência, quando não o expelle para fora de sua cadeia.

Percebemos que, embora as duas situações acima descritas sustentam argumentos distintos, elas mobilizam um sentido de conteúdo semelhante. Qual o interesse em fixar, necessariamente, o termo conteúdo como algo negativo, opressor, elitista, de propriedade exclusiva das classes dominantes? Que outros fluxos de sentido poderiam ser acionados com o intuito de deslocar as fronteiras do que é e do que não é conteúdo escolar?

Apoiadas na perspectiva teórica privilegiada, ensaiamos outras possibilidades de articulação entre esses termos. Assim, propomos operar com um sentido de conhecimento escolar que permita que outras definições/articulações entre cultura/ciência/conteúdo possam emergir. Definir conhecimento escolar como estabilidades provisórias de sentidos sobre fenômenos sociais e naturais, cuja objetivação se faz em meio às disputas entre processos de significação perpassados por diferentes fluxos de sentidos vindos de contextos discursivos, horizontes teóricos e campos disciplinares distintos pode abrir outras possibilidades de pensar essa relação. Vale sublinhar que estamos nos referindo ao conhecimento entendido como fluxos de sentidos estabilizados em um contexto discursivo específico no qual o compromisso com o valor de verdade não pode ser descartado, como retomaremos na última seção.

Nesse argumento, o termo conteúdo condensaria fluxos de sentidos específicos que participam da cadeia de equivalência que define conhecimento



escolar. Conteúdo não seria, nessa definição, sinônimo de conhecimento escolar, e sim de conhecimento científico curricularizado e/ou didatizado. Dito de outra maneira, o termo conteúdo passa a ser significado como unidade diferencial que, quando incorporada à cadeia de equivalência que fixa o sentido de escolar garante a recontextualização didática do conhecimento científico produzido e legitimado em função dos respectivos regimes de verdade das diferentes áreas de conhecimento científico.

Não se trata de reforçar hierarquias entre os diferentes conhecimentos, mas de considerar o papel desempenhado pelo conhecimento científico na produção do conhecimento escolar. Consideramos importante ainda sublinhar que os fluxos de cientificidade não são percebidos, nessa definição, como fluxos de conhecimentos universais e neutros. Ciência é um termo em torno do qual se disputam sentidos de verdade. Assumir a centralidade do papel dos fluxos de cientificidade na definição de conhecimento escolar significa assumir o compromisso da escola com um regime de verdade.

Na crítica pós-fundacional às perspectivas essencialistas, todo discurso é uma tentativa de dominar o campo da discursividade, de deter o fluxo das diferenças, de construir um centro, de dizer a verdade do social (BURITY, 1997), o que está em jogo não é, pois, a superação dos antagonismos, nem a busca de consenso, mas o estabelecimento de fronteiras provisórias tensionadas pelas demandas de cada presente. Nesse movimento, práticas articulatórias são acionadas, possibilitando a identificação dos "[...] diferentes elementos que entram na composição de uma formação hegemônica." (BURITY, 1997, p. 10). Se pensarmos em termos de definição de "escola democrática" ou "conhecimento escolar" em uma sociedade desigual e plural como a nossa, cabe-nos perguntar, como vimos argumentando, ao longo deste texto, em quais processos de identificação investir no processo de hegemonização desses termos? Procuramos, nessa seção, sustentar o argumento de que o termo conteúdo pode assumir outros significados e, desse modo, apresentar um potencial para a reflexão política no campo do currículo que merece ser mais bem explorado.

Associados às perspectivas pedagógicas defensoras de um ensino conteudista, enciclopédico, os conteúdos programáticos tendem, muitas vezes, a ser percebidos como algo a ser superado, ou como um "mal necessário". A hipótese com a qual trabalhamos, vai de encontro a esse tipo de abordagem. Conteúdo é aqui significado como conhecimento científico recontextualizado em meio aos processos de seleção e organização disciplinar ou interdisciplinar



que configuram os currículos. Assim, os conteúdos podem garantir dentro da cadeia de equivalência do conhecimento escolar fluxos de cientificidade que os legitimam perante as demandas sociais de cada presente voltadas à instituição escolar.

Consideramos importante destacar que essa definição não nega a presença de outras unidades diferenciais – competências, valores, atitudes, outros saberes (senso comum, do cotidiano, da mídia) – na fixação do sentido de conhecimento escolar. Além disso, essa definição tem o mérito de chamar a atenção para a relação que o conhecimento escolar mantém com o conhecimento científico. O termo conteúdo não seria, nessa definição, nem associado à ideia de competência ou capacidade, tampouco sinônimo de conhecimento escolar. Defini-lo como fluxos de cientificidade recontextualizados na cadeia que fixa sentidos de conhecimento escolar, faz com que esse significante seja indispensável no processo de ensino/aprendizagem, na medida em que passa ser responsável pelo vínculo estabelecido entre a cultura escolar e o conhecimento científico. Um vínculo que não é o único, mas, mesmo assim, apostamos que seja imprescindível.

102

Essa posição não impede, como procuramos argumentar, igualmente uma visão crítica do entendimento de ciência, e incorpora, pois, os aportes teóricos debatidos, atualmente, no terreno da epistemologia. Afinal, seu mérito, no nosso entendimento, é que ele garante que o debate sobre produção e distribuição do conhecimento escolar continue e possa permanecer na pauta de uma racionalidade na qual a questão da verdade, ou melhor, do domínio do verdadeiro não seja abandonada, nos exigindo assim um enfrentamento com os desafios da objetivação do conhecimento escolar.

Conhecimento escolar: entre verdades e sentidos

[...] parece que não vês que as palavras são rótulos que se pegam às cousas, não são as cousas, nunca saberás como são as cousas, nem se quer que nomes são na realidade os seus, porque os nomes que lhes deste não são mais do que isso, os nomes que lhes deste. (SARAMAGO, 2005).



Optamos por essa citação de Saramago na abertura dessa última seção, porque ela reafirma a potência do ato de nomear na produção do social. Esse entendimento vai ao encontro da compreensão de discurso na perspectiva pós-fundacional privilegiada a partir da qual interessa-nos, neste último e quarto momento, explorar a articulação entre verdade e sentido na definição de conhecimento escolar.

A escolha por esse recorte se justifica por entendermos que a ideia de um "conhecimento escolar verdadeiro", embora tenha sido problematizado de forma contundente pelas teorizações curriculares críticas e pós-críticas, continua sendo uma questão que não pode ser abandonada ou negada nos debates do campo educacional. Temos trabalhado com a ideia que a crítica a uma concepção de verdade não pode ser confundida com a negação da existência do domínio do verdadeiro nas produções de leituras de mundo, e, consequentemente, da constituição do conhecimento escolar. Dito de outro modo, implica considerar que a pertinência do campo epistemológico para pensar o processo de produção do conhecimento escolar é também apostar no valor de verdade (e não da verdade) visto como um elemento da cadeia de equivalência definidora desse tipo de conhecimento. Afinal, como afirma Forquin (1993, p. 9), "[...] ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que lhe seja verdadeira ou válida aos seus próprios olhos."

103

Debater sobre o valor de verdade nos remete diretamente aos debates atuais sobre objetivação do real, o que, tendo em vista a abordagem discursiva privilegiada, implica o enfrentamento com a questão da linguagem por meio da qual produzimos e fixamos sentidos no e do mundo. Que relação então é possível estabelecer entre verdade e sentido de forma que não se excluam mutuamente? Esse ponto toca no cerne da dúvida sobre a natureza do conhecimento escolar. Que critérios podem ser mobilizados para afirmar que alguns saberes valem a pena ser ensinados em detrimento de outros após formulação das pós-fundacionais que incidem sobre questões de objetividade, subjetividade e representação do real, e verdade? O que faz a diferença entre os conhecimentos escolar, científico e o cotidiano que justifica a permanência em nosso presente de instituições específicas para a produção e legitimação dos dois primeiros? Afinal, o que devemos combater: o reconhecimento das diferenças entre os tipos de conhecimento ou as relações de poder hierárquicas estabelecidas entre elas?



A afirmação de Michael Young (2002. p. 77) sobre a pertinência e necessidade de reconhecer que “[...] o conhecimento tem uma objetividade, e não é apenas um processo histórico [...]” nos parece uma pista instigante para avançar nessa discussão. É justamente essa condição objetiva que permite a criação e aquisição de novos conhecimentos e a possibilidade que eles sejam traduzidos, reelaborados, acumulados, criticados, ensinados e aprendidos. Assumir essa objetividade do conhecimento nos remete, contudo, à questão inicial agora assim reformulada: Que critérios definem assim, a objetividade do conhecimento? Reconhecer que o “conhecimento é construído social e historicamente não lhe exime que essa “realidade objetiva” seja analisada pelo crivo das críticas das perspectivas tanto relativistas como construcionistas. Como estabelecer fronteiras entre a parcela sócio-histórica e a parcela objetiva do conhecimento, indispensável quando se trata de ensinar e aprender? Em que medida é possível produzir híbridos culturais em que esses discursos sobre conhecimentos apareçam suficientemente entrelaçados para podermos apostar que o que se ensina e se aprende na escola não tem a ver apenas com os interesses de grupos específicos, mas também desempenham um papel importante na construção de sujeitos que possam posicionar-se nas disputas de seu presente de forma crítica.

Como vimos argumentando, o “ser” das coisas deste mundo é relacional, o que pressupõe reconhecer que nenhum ato de significação é possível fora de um sistema de diferenças. A palavra sistema, no entanto, não se esgota apenas na ideia de relação, mas mobiliza, necessariamente, a ideia fronteira de limite, pois implica fechamento. O sistema social pode ser, então, entendido como um sistema relacional, diferencial, com múltiplas possibilidades de fechamentos contingentes. Entendemos que essa definição ajuda na desconstrução da ideia de um objetivismo essencializante de conhecimento escolar, na medida em que permite aproximar os termos “relação” e “objetividade”.

Assim, sustentamos que compreender a objetividade do conhecimento escolar a partir do pós-fundacionismo implica colocá-la em um outro plano conceitual. Ou seja, deslocar o foco da busca de uma preocupação de definição de “conhecimento objetivo” para uma “redefinição, ressignificação da ideia de objetividade em um paradigma antiessencialista, na compreensão de que esse lugar da objetividade é resultante da luta hegemônica. Articular, fechar, definir são, pois, ações de objetivação.



Desse modo, é possível compreender que o processo de objetivação do conhecimento escolar ocorre em meio às lutas de significação disputadas num contexto específico, em meio a fixações provisórias e precárias de conhecimento legitimado. Essa compreensão vai de encontro àquele que preza um sentido único, geralmente agregado ao valor científico, de verdade absoluta priorizando uma natureza de conhecimento pautada em uma matriz que se funda fora do campo da linguagem.

Com efeito, entendemos que a epistemologia social escolar pode ser significada como um sistema discursivo atravessado por diferentes fluxos cujas fixações entre o escolar e o não-escolar dependem das práticas articulatórias produzidas em um contexto discursivo específico. Além de apontar para o jogo político como instância legitimadora do conhecimento, essa leitura resgata a potencialidade epistemológica da cultura da escola na produção do conhecimento, ou seja, permite reconhecer a especificidade desse espaço onde as demandas se articulam na possibilidade de fazer valer um ou outro sentido de conhecimento assumido como de maior ou menor legitimidade.

Como nos alerta Forquin (1993), se a questão do valor "da" verdade não apresenta, mais, maiores problemas, a questão do valor "de" verdade continua sendo uma questão aberta e de difícil equacionamento quando falamos do terreno da epistemologia escolar. Com efeito, no âmbito da epistemologia escolar, as justificativas – tanto "de oportunidade" como as "fundamentais", como diferencia Forquin (1993) – são mobilizadas, apesar de nem sempre explicitados, no momento de legitimar o que deve ser esquecido e o que deve ser lembrado no processo de construção da cultura escolar. A primeira modalidade de justificativa engloba os argumentos construídos em torno da questão dos possíveis – "[...] não se pode ensinar tudo, é necessário fazer escolhas, variáveis, segundo os contextos, os recursos disponíveis, as necessidades sociais, as demandas dos usuários, as tradições culturais e pedagógicas." (FORQUIN, 1993, p. 144). Já a segunda modalidade, mais problemática de ser assumida, diz respeito à questão dos valores. Valores esses, tanto de ordem epistemológica como de ordem política e ética. "É o que dizer de um ensino que transmitisse deliberadamente conhecimentos errôneos, teorias falsas, hábitos nefastos, preocupações triviais?" (FORQUIN, 1993, p. 144). É justamente esta "ideia de um valor" de cunho cultural e epistemológico que essa na base dos critérios da seleção e organização dos conteúdos escolares que permite



afirmar que nem todos os conhecimentos são passíveis de ser ensinados seja do ponto de vista ético-cultural e político, seja do ponto de vista epistemológico.

Não se trata, pois, de operar com a ideia de “a” verdade em uma perspectiva a-histórica, mas assumir o compromisso da escola com o “valor de verdade”. (FORQUIN, 1993). Dito de outro modo, considerar o conhecimento escolar como uma construção sócio-histórica não o isenta de sua condição de estar “no verdadeiro”. (GABRIEL, 2011; 2011a). Isso significa que os fluxos de cientificidade recontextualizados nos currículos escolares carregam as marcas das disputas em torno do sentido de verdade fixado nas matrizes teóricas nas quais o conhecimento científico é produzido nas diferentes áreas disciplinares.

Esses quatro momentos/portas de entrada no debate curricular foram, assim, uma tentativa de dizer e escrever nossa aposta em termos de estratégia discursiva no investimento, no aumento da potência e na continuidade dos traçados iniciais de uma linha investigativa que vem sendo desenvolvida no Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História (GECCEH). Assim, em meio às lutas de significação do campo do currículo, fechamos, provisoriamente, esse texto, reafirmando nossa aposta no estreitamento da interlocução com a abordagem discursiva. Acreditamos que, ao abrirem espaço para uma outra leitura política, as perspectivas pós-fundacionais oferecem ferramentas conceituais que nos ajudam a continuar enfrentando os desafios sobre democratização da educação básica sem negar o potencial heurístico do conhecimento escolar nesse processo.

106

Nota

- 1 Referimo-nos ao Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História (GECCEH) vinculado ao Núcleo de Estudos de Currículo (NEC/UFRJ) sob a coordenação da professora Carmen Teresa Gabriel no qual são desenvolvidos estudos na área do Currículo que tem como foco a abordagem discursiva nas análises da interface conhecimento, cultura, poder. Este texto está diretamente vinculado à pesquisa *Abordagens discursivas de juventude no tempo presente: questões metodológicas nas análises de textos curriculares (2013-2015)* com apoio do CNPq (Bolsista de produtividade e Chamada MCTI/CNPq/MEC/CAPES n.18/2012, Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas).



Referências

BURITY, Joanildo. **Desconstrução, hegemonia e democracia**: o pós-marxismo de Ernesto Laclau. 1997. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/nabuco/joan7.rtf>. Acesso em: 23 mar. 2011.

BURITY, Joanildo. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BURITY, Joanildo. Teoria do discurso e educação: reconstruindo vínculos entre cultura e política. **Revista Teias**, Rio De Janeiro, v. 11, n. 22, p. 1-23, maio/ago. 2010. (Online).

CASTRO, Marcela Moraes de. **Sentidos de conhecimento escolar no jogo de linguagem nas políticas oficiais de currículo**. 2012. 136f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

DYBERG, Torben Bech. Lo político y la política en el análisis del discurso. In: CRITCHLEY, Simon (Ed.). **Hegemonía**: discurso, retóricas, antagonismo in Laclau. Aproximaciones críticas a su obra. Buenos Aires: Fondo Cultura Económica, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 73, p. 47-70, dez. 2000.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. Currículo e epistemologia sobre fronteiras do conhecimento escolar. In: LEITE, Carlinda; MOURAZ, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto (Org.). **Políticas, fundamentos e práticas do currículo**. Portugal: Porto Editora, 2011.

_____. **Estudos curriculares face às demandas de nosso presente**. (Conferência realizada por ocasião do concurso público de provas e títulos para Professor Titular de Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011a).



GABRIEL, Carmen Teresa; FRAZÃO, Érica. Elizabeth Vieira. Currículo de História e projetos de democratização: entre memórias e demandas de cada presente. In: MONTEIRO, Ana Maria Monteiro. GABRIEL, Carmen Teresa, ARAÚJO, Cinthia Monteiro; COSTA, Warley (Org.). **Pesquisa no ensino de história**: entre apostas políticas e desafios epistemológicos. Rio de Janeiro: MAUAD, 2013.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p.15-46, jul./dez. 1997.

HOWARTH, David. **Discourse**. Buckingham/Philadelphia: Opens University Press, 2000.

_____. Applying discourse theory: the method of articulation. In: HOWARTH, David; TORFING, Jacob. **Discourse theory in european politics**. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2005.

LACLAU, Ernesto. **New reflexions on the revolution of our time**. London: Verso, 1990.

_____. **Emancipación y diferencia**. Buenos Aires: Difel, 1996.

_____. Populismo – o que existe num substantivo? **Margens Revista de Cultura**, Belo Horizonte, n. 3, p. 4-15, jul. 2003.

108

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista**: hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

LACLAU, Ernesto. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

_____. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012.

MAE, Valter Hugo. Prefácio. In: MENDES, Miguel Gonçalves. **José e Pilar**: conversas inéditas. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. Os professores. **Jornal de Letras, artes e ideias**. Lisboa, n.1095, abr. 2012a.

MARCHART, Oliver. **El pensamiento político posfundacional**: la diferencia política em Nancy, Lefort, Badiou y Laclau. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

MENDONÇA, Daniel. Teorizando o agonismo: crítica a um modelo incompleto. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 25, n. 3, set./dez. 2010.



MORAES, Luciene Maciel Stumbo. "**Conteúdos importantes**" em história no currículo da **Educação Básica**: um estudo a partir da disciplina Estudos Sociais no Colégio Pedro II. 2012. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

RETAMOZO, Martín. Las demandas sociales y el estudio de los movimientos sociales. **Cinta Moebio**, Santiago, n. 35, p.110-127, sept. 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. 2. ed. Coimbra: Edições Almedina.

SARAMAGO, José. **As intermitências da morte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna**. Tradução Sergio Alcides, Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 73, p. 71-78, dez. 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

YOUNG, Michael. Durkheim, Vygotsky e o currículo do futuro. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, n. 117, p. 53-80, set. 2002.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplina. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p.609-623, set./dez. 2011.

Profa. Titular Dra. Carmen Teresa Gabriel
Universidade Federal do Rio de Janeiro | Rio de Janeiro
Faculdade de Educação
Coordenadora do Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de
História (GECCEH)
E-mail | carmenteresagabriel@gmail.com

Mrs. Marcela Moraes de Castro
Universidade Federal do Rio de Janeiro | Rio de Janeiro,
Faculdade de Educação
Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História (GECCEH)
E-mail | marcelamoraesdecastro@gmail.com

Recebido 18 ago. 2013

Aceito 4 set. 2013



As infâncias na creche – cenas do cotidiano

Childhoods in daycare – everyday scenes

Julice Dias

Luciana Mara Espíndola Santos

Universidade do Estado de Santa Catarina

Resumo

Este artigo tem por objetivo dar visibilidade a questões emblemáticas em torno das infâncias vividas no espaço institucional creche. Imagens e concepções de infância e criança são problematizadas, com o objetivo de discutir por que e como ainda hoje temos tanta dificuldade de garantir às crianças o que lhes foi outorgado em lei, há tanto tempo – o direito à participação. Ancorada no aporte conceitual e metodológico da Sociologia da Infância, usa dos procedimentos etnográficos para captar as diferentes formas expressivas e modos de viver a infância na creche. Partindo do princípio de que as crianças são agentes sociais, problematiza o quanto práticas de silenciamento e, portanto, de invisibilidade do que as crianças dizem, fazem, brincam, sentem, pensam, ainda são engendradas nas instituições educativo-pedagógicas.

Palavras-chave: Infância. Crianças. Creche

Abstract

This article aims to give visibility for emblematic issues around of childhoods lived in the institutional space daycare. Images and conceptions of childhood and children are raised, in order to discuss why and how even today we have so much trouble to guarantee to children what has been bestowed so on long ago in Law – the right to participate. Anchored in the conceptual and methodological support of the Sociology of childhood, uses ethnographic procedures to capture the different expressive forms and modes of living children in the nursery. Assuming that children are social agents, discusses how mute practices and therefore invisibility than children say, do, play, feel, think, are still engendered in educational institutions teaching.

Keywords: Childhood. Children. Daycare.



Introdução

A história da infância e da educação infantil brasileira tem se constituído na confluência de diferentes setores sociais, dentre os quais destacamos a Igreja, o discurso e as práticas médicas de natureza higienista e as de ordem jurídico-policial. Do fim do século XIX a meados do século XX, as orientações dadas às instituições que acolhiam as crianças de pouca idade, notadamente as dos segmentos populacionais mais pobres, vinham na direção de proteção à infância desvalida. (KUHLMANN JR., 1998).

Em tempos de civilidade e controle das paixões, de urbanização, industrialização e projeção do homem útil e produtivo, a infância foi alvo de profundos interesses políticos, econômicos e religiosos. Em tempos de disciplinamento das condutas, as instituições educativo-pedagógicas, tanto a escola, quanto as creches e os jardins de infância, foram locais privilegiados para ocultação e silenciamento das singularidades das crianças para que emergisse outra categoria de fundamental importância para o projeto de sociedade que se propagava – o aluno.

A criança institucionalizada, que, por sua vez, produz cultural e pedagogicamente a categoria aluno, demarca a aceleração do tempo da infância, que, desde então, passa a ser regrada, discursada por áreas do conhecimento tais como a Psicologia do Desenvolvimento, a Biologia, a Pediatria, o Direito e a Medicina Higienista/Sanitarista.

Desde então, a infância tem sido significativamente tomada como objeto de estudo, e vem despertando, nas últimas décadas, o interesse de vários estudiosos, sob o enfoque de diferentes abordagens, tanto por parte de historiadores, sociólogos, antropólogos, filósofos, médicos, juristas, pedagogos, psicólogos, quanto de outros.

Sarmiento, Soares e Tomás (2004) afirmam que as crianças foram tematizadas na modernidade por certa “administração simbólica da infância”, ou seja, discursos e ações que se conjugaram no enquadramento dos pequenos na estrutura social, isto é, práticas sociais e culturais reguladoras e homogeneizadoras que agem sobre o mundo infantil.

Ao focalizar a imagem que a sociedade construiu da criança e da infância, geralmente encontramos conceitos abstratos, cuja formulação se dá entre a oposição entre um ser imaturo (a criança) e um ser completo (o adulto).



Ou seja, quando falamos em criança na contemporaneidade, há um ideário, uma autoimagem difundida em toda a sociedade como infância tipificada, criança “tipo ideal”, notadamente a criança obediente, limpa, ordeira, cumpridora de seus deveres, que brinca, fantasia, imita os adultos e, a partir dessa imitação, constrói conhecimento. Contudo, é preciso rever esses conceitos, prestando mais atenção às crianças concretas que circulam pela estrutura social e nos modos como vivem suas infâncias e nas relações sociais que estabelecem com adultos, com outras crianças, com a cultura e a sociedade. É necessário compreender a infância como construção social de tipo geracional, vivida intensamente pelas crianças em contexto, com todos os modos possíveis de viver a condição infantil

Na década de 1980, Bernard Charlot (1983) problematizou nosso ideário moderno de criança e infância, mostrando o quanto nossas ideologias se baseiam na ideia de “natureza infantil” e não na condição de ser criança, manifesta por meninos e meninas cotidianamente.

Recentemente, os estudos do campo da Sociologia da Infância têm oferecido contribuições para que outras imagens de infância e criança cheguem até nós. Ao situar a infância como estrutura, como categoria geracional, Qvortrup (1994) e outros pesquisadores do campo da Sociologia da Infância propõem investigar de forma mais abrangente e relacional como se constrói e reconstrói a relação entre infância e sociedade, imprimindo visibilidade às variadas formas que esse tempo social apresenta. Isso implica considerar as crianças como pertencentes e constituidoras da mesma estrutura social que os adultos e não apenas como seres imaturos, passíveis e dependentes da socialização feita pelos adultos.

[...] a visão da delimitação da infância por um recorte etário definido por oposição ao adulto, pela pouca idade, pela imaturidade ou pela dita integração social inadequada, está sendo contestada, principalmente, no final deste século [XX], pela negação ao estabelecimento de padrões de homogeneidade indicados por algumas tendências nos campos da sociologia e da antropologia, articulados com algumas abordagens da psicologia, que apontam, como necessidade, a adequação dos projetos educativos a demandas diferenciadas, rompendo com as desigualdades e vivendo o confronto. Pela via da contextualização, da heterogeneidade e da consideração das diferentes formas de inserção da criança na realidade, nas atividades cotidianas, nas brincadeiras e tarefas,

delinea-se outro conceito de infância, representativo de um novo momento da modernidade. (ROCHA, 1999, p. 38).

Nessa perspectiva, meninos e meninas que frequentam as instituições de educação infantil precisam ser compreendidos como agentes sociais; portanto, como protagonistas que tanto afetam a sociedade quanto são afetados por ela, ou seja, tanto reproduzem a cultura historicamente produzida pela humanidade, quanto também ajudam a reelaborar, modificar, recriar, com formas culturais e manifestações expressivas próprias da infância e da condição de ser criança.

No Brasil, são inegáveis os saltos qualitativos que a educação das crianças de pouca idade alcançou. De práticas orientadas pela assistência científica, com funções de guarda e proteção, aos processos de preparação para os anos da escolarização inicial, atualmente temos conquistas legais que estabelecem a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Mesmo assim, ainda constitui desafio político e pedagógico reconhecer as crianças como cidadãs plenas de direito. É, nesse contexto, que desenvolvemos a pesquisa. Contexto marcado ainda pelos desejos de homogeneização das crianças, em cujo cotidiano de creche as interações acontecem de modo que os adultos pretendem que todas sejam alunos, negando-se a ver nos alunos as diferentes crianças.

Na análise que empreendemos para este texto, situamos as infâncias concretas, de forma situacional, ou seja, consideramos sua temporalidade, seus modos de ser criança e, portanto, de viver a infância no espaço institucional da creche.

Compartilhamos das teses de Corsaro (1997), que afirmam que as crianças, produzem cultura no interior da sociedade, porque tanto afetam as relações sociais quanto são por elas afetadas. Criticamos também os modelos clássicos de socialização, por entender que tendem a criar entre adultos e crianças relações de subordinação, nas quais os adultos – pais, professores ou responsáveis – se valem de estratégias educativo-pedagógicas ou domésticas para conformar as crianças ao cotidiano, sem ouvi-las, sem garantir-lhes o direito à participação, nem admitir formas de negociação.

A perspectiva corsariana nos parece uma das mais profícuas lentes interpretativas para considerar o cotidiano vivido por crianças e adultos em espaços coletivos de educação infantil, por nos fornecer instrumental



etnográfico para que possamos compreender como, em interação, as crianças se apropriam, reinventam e reproduzem modos de vida global, que, inspiradas também em Williams (2000), compreendemos como sendo cultura.

Adentrando o cotidiano institucional: buscando as crianças nos alunos

Como afirma Gimeno Sacristàn (2003), o ato da escolarização no Ocidente implicou a institucionalização e transformação das crianças em alunos. Enquanto trajetória de apropriação da cultura escolar, a criança foi exposta a práticas homogeneizadoras, uniformizadoras que incidiram sobre seus modos próprios de ser, agir, sentir, pensar. Em vez de terem na instituição educativo-pedagógica tempos e espaços para expressar as múltiplas formas expressivas infantis, as brincadeiras, a criatividade, a capacidade de inventar e recriar, as crianças foram e são cotidianamente envolvidas em rituais que exigem delas atenção e respostas para perguntas que não foram feitas. Focadas na exigência positivista do “bom aluno”, a escola e também as instituições de educação infantil, por muitas vezes, ainda negam às crianças concretas a possibilidade de ter, também na instituição educativo-pedagógica, um espaço privilegiado para viver suas infâncias.

○ processo de escolarização inclui um currículo que se manifesta no controle das emoções, na criação de competências previamente definidas a serem adquiridas mecanicamente, na capacidade de atender a ordens, de absorver conteúdos escolares fragmentados, de sedentarizar-se. A escolarização vem servindo, sobretudo, para construir habilidades morais – e acadêmicas – isto é, internalizar as regras, não discuti-las, nem criticá-las ou criá-las. (BARBOSA; DELGADO, 2012, p. 119).

Desde que foi criada, embora colaboradora do prolongamento da infância como categoria geracional, a escola moderna e, a reboque dela, os jardins de infância e instituições afins na educação das crianças pequenas, se têm apresentado, se não contraditoriamente, no mínimo paradoxalmente, como instituições que não dão visibilidade às singularidades das crianças e suas manifestações expressivas no dia a dia educativo, pois que tentam silenciá-las na medida em que as esquadriham em rituais de atividades



descontextualizadas, que as inserem em propostas de trabalho que conduzem à reprodução de modelos, em detrimento da descoberta, da invenção, da potencialidade das linguagens infantis.

Como professoras e pesquisadoras, acreditamos que os espaços institucionais – como a sala referência, os corredores, o parque, a horta, o hall de entrada, o refeitório – são palcos privilegiados para auscultar as narrativas das crianças, captando em seus fluxos comunicativos o que dizem, sentem, pensam, fazem, brincam, como sujeitos de uma cultura, como intérpretes de uma cidade, de uma instituição, de uma sociedade.

No entanto, abrir espaço às suas próprias manifestações exige dos adultos outras formas de planejamento, outras formas culturais de se relacionar com os pequenos. No interior da creche, as crianças conversam, negociam, trocam pontos de vista, fazem construções, entram em confronto, argumentam e contra-argumentam. Nesses diálogos, utilizam fontes referenciais e conteúdos próprios do mundo dos adultos e, a partir delas, reelaboram saberes próprios, em relações eivadas de afetividade, amizade, diversidade, ludicidade. Tais eventos sociais e culturais construídos em rede relacional pelas crianças exigem dos adultos, energia, sensibilidade, capacidade metodológica, pois, interagir nessa perspectiva com as crianças, implica ter o pesquisador também como partícipe das brincadeiras e interações infantis, como aprendiz na vida diária institucional, em que cenas ricas e complexas dão vida e sentido ao dia a dia educativo. São algumas dessas cenas que apresentamos neste texto.

116

Adultos e crianças no cotidiano institucional: outra ótica e outra estética

A pesquisa científica, de modo geral, e a pesquisa com crianças, em particular, exigem do pesquisador outra estética, outra ótica. Mais sensibilidade, menos racionalidade técnica, lugares para se abrir ao inusitado, ao diferente e ao diverso, às múltiplas vozes infantis.

Realizar pesquisas com crianças implica debater e decidir com elas os caminhos metodológicos, construir as narrativas, negociar os desenhos, as expressões, a forma de identificá-las no trabalho. Concordamos com Sarmento (2007) quando afirma que o direito à participação assegurada às crianças pela legislação precisa adentrar o muro das instituições e também as esferas



sociais mais amplas, na medida em que convidamos as crianças, lhes abrimos espaço para que façam escolhas, tomem decisões, formulem ações, troquem pontos de vista a respeito do que as envolve, seja na pesquisa, seja na escolarização, seja na estruturação das rotinas das creches e pré-escolas.

Recentemente, a Sociologia da Infância tem oferecido algumas possibilidades conceituais e metodológicas para que, como pesquisadores, possamos dar vazão e visibilidade à realidade social das crianças e a suas infâncias concretas. Para tanto, é necessário escuta atenta e olhar apurado para que se possa ler o que elas dizem, sentem, fazem, inventam, brincam. (SARMENTO, 2004; ROCHA, 1999; DELGADO; MULLER, 2005). No entanto, não há como ouvir suas vozes ou ter olhar sensível sem um refinamento sobre o que seja essa atenção à criança, o que significa considerá-la protagonista e agente social.

Nesse sentido, a etnografia tem se constituído em importante método utilizado pela Sociologia da Infância no que concerne a pesquisas com crianças. Assumir a etnografia como método consiste não apenas em adentrar a vida de quem será pesquisado, mas, sobretudo, em ser aceito pelos agentes da pesquisa num movimento de alteridade. (CORSARO, 2005). No caso de pesquisas com crianças, Barbosa, Kramer e Silva (2005) advertem para a necessidade de se superar o mito do protagonismo infantil, estando atento a mudanças nos papéis e, por conseguinte, às interações e relações que se estabelecem entre crianças e adultos. As autoras alertam para o olhar e a escuta no processo de pesquisa:

Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. Ouvir: captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. Este aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá e estar afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzida na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano. (BARBOSA, KRAMER; SILVA, 2005, p. 48).

Utilizando ferramentas metodológicas nesta perspectiva, Corsaro (2005) realizou estudos com vistas a se aproximar do cotidiano das crianças. O pesquisador defende um protocolo de intervenção que envolve: observação;



registros; estudos de documentos pessoais, dentre outros. Tal aproximação deve ser lenta, para garantir a formação de uma relação entre pesquisador e crianças, que se aproxime mais das interações que as crianças estabelecem com seus pares do que as que estabelecem comumente com familiares e professores, haja vista que tal relação se mantém historicamente muito mais no campo do poder, da autoridade, do que na reciprocidade e negociação. O autor afirma realizar pesquisas não para crianças, mas com crianças, pois entende que só é possível falar sobre elas convivendo com elas, e esse conviver implica brincar com elas, ouvi-las, interessar-se por elas e deixar manifesto esse interesse. Sobre essa forma de se relacionar com a criança, o autor constata em sua pesquisa que:

Os adultos iniciam conversas com crianças, mas não se sentem à vontade com as respostas mínimas das crianças e sua tolerância para o que (para os adultos) parecem ser longos silêncios. Muitas vezes, [...] adultos começam fazendo perguntas-teste (coisas para as quais já conhecem as respostas, como a cor de uma árvore) para ver o que as crianças estão pensando a respeito do que estão fazendo ou simplesmente para transformar a troca em experiências de aprendizagem. Por sua vez, os professores também faziam muitas perguntas, mas eram mais sofisticadas no desenvolvimento do potencial de aprendizagem de suas conversas e interações com as crianças. Eles também dirigiam e monitoravam as brincadeiras das crianças, ajudavam-nas em casos de problema e diziam-lhe o que podiam e o que não podiam fazer. Finalmente percebi que os adultos (professores ou visitantes) restringiam seu contato com as crianças a áreas específicas da pré-escola. Os adultos raramente entravam nas casas de boneca, nas caixas de areia, nas barras de escalada ou no trepa-trepa. (CORSARO, 2005, p. 448).

118

Pensar na pesquisa por esse viés é compreender que as crianças têm capacidade não só para transformar, mas, sobretudo, para criar culturas. Na rede relacional dessa produção, as crianças compartilham, negociam, se expressam, o que nos propõe pensar cada vez mais em metodologias que possam ter o foco nessas manifestações expressivas, nos pontos de vista infantis, reveladores das singularidades dos modos de viver a infância por cada criança no interior da creche.

Demartini (2002, p. 5) diz que: “[...] é preciso levar em conta os diferentes tipos de criança e de infância.” A autora destaca que, em pesquisas



com crianças, é necessário considerar a pluralidade infantil, na medida em que as crianças não são iguais e, portanto, cada uma tem sua própria infância, seu modo específico de se comunicar, de viver suas experiências e de se relacionar com o mundo. As pesquisas precisam dar visibilidade às vozes das crianças e isso significa atentar para a posição que o adulto ocupa no momento do estudo. Outro fato que merece atenção é a transcrição pelo pesquisador dos relatos, de maneira que comporte não somente o que as crianças dizem, mas também o que não se expressa pela oralidade e o que essa “não fala” pode significar.

Para ilustrar as narrativas da “não fala”, recorremos novamente a Corsaro (2005, p. 453), que buscou, em uma de suas pesquisas em instituições destinadas a crianças pequenas, a aceitação no grupo pesquisado, primeiro, observando por dias e dias os meninos e meninas no parque da escola, para só, depois, começar uma interação mais direta. Quando o pesquisador teve a oportunidade de interagir com as crianças, esse movimento se deu com uma solitária criança que o olhava e timidamente lhe sorria. E é com essa aproximação e inserção que Corsaro afirmou ter conseguido inserir-se na cultura infantil, tal como requer a etnografia, de forma que “[...] não era mais um adulto tentando aprender a cultura das crianças. Estava dentro dela. Estava conseguindo. Participava!”

Como o tema das relações infância e sociedade, infância e escolarização, infância e discursos científicos é muito abrangente e complexo, neste texto não pretendemos generalizar o que não é uno, e sim, diverso – os modos das crianças de viver suas infâncias. Pretendemos, portanto, oferecer algumas reflexões. Queremos oferecer ao leitor uma breve narrativa sobre o rico conteúdo que temos encontrado nos registros do cotidiano vivido pelas crianças na rotina diária da creche.

Nossa concepção é que a infância é tempo e espaço social constituído a partir de experiências significativas entre crianças e adultos, crianças e sociedade, crianças e formas culturais. Assim, acreditamos que a criança não é mero objeto de estudo, não é indivíduo imaturo, incompleto, a socializar. Concebemos a criança como agente social, capaz de intervir no cotidiano,



envolver-se nos acontecimentos, expressar-se usando diferentes linguagens, manifestando seus pontos de vista, suas formas de ler e interpretar o mundo, seus sentimentos, desejos e ideias.

Quando pensamos no mundo das crianças e nas reinterpretações que elas fazem do cotidiano, somos desafiados a tentar compreender, se é que, como pesquisadores, damos conta disso, como crianças descobrem o mundo desde a mais tenra idade.

Conforme afirma Bachelard (1988, p. 97), as crianças têm abertura para o mundo, têm intuição do mundo, pois “[...] as raízes da grandeza do mundo mergulham em uma infância. O mundo começa para o homem, por uma revolução de alma que muitas vezes remonta a uma infância.”

Esse potencial sensível, criador, inovador das crianças, o poder que elas têm de lidar cotidianamente com o inusitado, lança desafios para as creches, pré-escolas e escolas. Portanto tal potencial demanda cotidianamente que algumas práticas e formas culturais que estigmatizaram a criança como imatura, incapaz, dependente, egocêntrica, ou seja, a criança prescrita como indivíduo que deveria ser, a criança “tipo ideal”, sejam reelaboradas, para que possamos potencializar suas singularidades e seus diferentes modos de viver suas infâncias nos espaços coletivos que configuram as instituições educativo-pedagógicas.

120

Cenas do cotidiano vivido na creche: visibilidade das interações entre crianças pequenas

O universo infantil, que não é descolado do mundo dos adultos, não é estático, nem simples. É complexo, é diverso, é dinâmico.

As crianças com as quais iniciamos aproximações no interior da creche, para, na sequência, podermos desenvolver metodologias mais efetivas de tê-las como agentes da pesquisa ora em tela, fazem parte de uma creche pública municipal da cidade de Florianópolis. Inaugurada na década de 1980, a creche atende 130 crianças de zero a cinco anos. Organiza o trabalho pedagógico atendendo às diretrizes e orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação. Nessa perspectiva, toma a brincadeira como eixo estruturante na organização do trabalho pedagógico. A instituição conta, atualmente, com um quadro profissional constituído por 34 funcionários,



dentre professores, auxiliares de sala, auxiliares de ensino, direção, supervisão pedagógica, servente de serviços gerais e cozinheiras. Nesse cenário, há professoras que trabalham há mais de vinte anos na rede municipal, bem como professoras recém-formadas em cursos de Pedagogia.

Em se tratando da relação creche-famílias, a instituição tem encontrado estratégias de aproximação e consolidação com familiares, sobretudo, na organização de atividades culturais e pedagógicas, tais como sessões de curtas catarinenses, cafés pedagógicos, festa das famílias, dentre outras. 85% dos familiares matriculam seus filhos e filhas na creche em função da proximidade da residência. 93% dos familiares creditam à instituição mérito pelo trabalho realizado com as crianças, pois afirmam que a creche “cuida” bem de seus filhos e filhas.

As crianças são distribuídas em grupos etários por sala-referência, tendo cada um desses grupos uma professora e um auxiliar de sala. 98% das crianças ficam na creche em período integral e, ao longo do dia, desenvolvem brincadeiras auto-organizadas, realizam atividades motoras, plásticas, de linguagem verbal, musical, assim como participam de passeios, atividades artístico-culturais, projetos de trabalho, dentre outras. A rotina da creche segue horários rígidos, predeterminados, de forma que as crianças têm raras possibilidades de escolha no que concerne à organização e seleção das atividades.

Junto às crianças, nesse cenário complexo, nos arriscamos a tomar como fontes para análise seus desenhos, suas falas, suas brincadeiras, seus movimentos, suas pinturas e construções.

Percebemos que, no cotidiano institucional, as crianças buscam, em ações comunicativas, manifestar as interpretações e reinterpretções que fazem da convivência com os adultos e outras crianças, os quais, é certo, lhes servem de referência.

Manifestar-se por linguagens é uma capacidade humana que em muitas das crianças, transformadas precocemente em alunos, vem sendo esquecida nos espaços formais de educação, tanto nas creches, pré-escolas e escolas, o que nos suscita a pergunta: por onde andam as manifestações expressivas das crianças e também dos adultos nos espaços institucionais?

Para o texto ora em tela, selecionamos algumas cenas do cotidiano captadas por nossas lentes analíticas, registradas em áudio e notas de diário de campo, para apresentar ao leitor os modos como crianças vivenciam o



dia a dia na creche e, ao mesmo tempo, as formas que buscamos, como pesquisadoras, para criar aproximação, antes de iniciar efetivamente pesquisa assentada em metodologia que toma as crianças como agentes da pesquisa.

Neste texto, elas são identificadas pelo próprio nome, sem símbolos arbitrários que lhes atribuam o caráter de anonimato. Ressaltamos que essa decisão foi comunicada a elas e aos seus familiares, de que, quando utilizássemos o que fazíamos na creche, seus nomes seriam revelados para outras pessoas. Nos episódios que recortamos do diário de campo e dos registros de áudio, nos identificamos pelo modo como éramos chamadas no campo, "Ju", e usamos a inicial (P) para nos referir ao turno de fala da pesquisadora e à inicial do nome da criança em seu respectivo turno, fosse verbal ou expressivo-motor.

Numa das cenas do cotidiano de nossa pesquisa, deparamo-nos com o silêncio verbal, mas com a riqueza de outras expressividades escolhidas pelas crianças para atos de comunicação.

Cena 1: brincando sozinho

Diário de campo:

Gustavo é um menino de três anos. Reiteradamente no desdobramento da rotina diária, seja no espaço externo, na sala referência ou no parque, brinca sozinho. Quase não se comunica verbalmente com as outras crianças, mas aponta brinquedos, sorri, aproxima e troca brinquedos. As professoras geralmente dizem: 'Ele não brinca com os outros. Fica mais quieto e brinca sozinho'. (DIÁRIO DE CAMPO, 2012).

No cotidiano da creche, as crianças utilizam variadas formas comunicativas para se expressar, haja vista que não só a linguagem verbal estabelece formas de comunicação. Os olhos, a postura corporal, as expressões faciais são manifestações expressivas tão importantes quanto a oralidade da criança. Para Wallon (1975), os estados afetivos encontram no tônus e na plástica gestual seu canal mais transparente de expressão, cuja linguagem ele chamou de "motricidade expressiva".

Gustavo, embora não interagisse muito com seus pares, nas relações sociais apresentava outras formas comunicativas, visto que a creche é o ambiente cotidiano, o lugar onde ele vive sua infância, tendo diante de si ato



sociocultural complexo: a construção e o reconhecimento de sua identidade na interação com os outros sociais, crianças e adultos. A brincadeira, na maioria das vezes, torna-se a ferramenta comunicacional por excelência de aproximação entre adulto e criança e também entre criança e criança.

Cena 2: A brincadeira como ferramenta de aproximação – o convite para brincar junto

Diário de campo:

Era uma manhã ensolarada de setembro. As crianças encontravam-se no parque da creche. Gustavo demonstrou interesse em brincar de motoca e carregar junto consigo a bola com a qual brincava antes. Em alguns momentos apenas nos observava, com olhar atento e carinhoso. Então resolvemos ensaiar uma aproximação para brincar, a qual foi bem-sucedida.

(P): Oi Gustavo! Como está a Kelly? (Kelly é a irmã que frequenta a creche).

(G): Sorri e dá uma volta com a motoca até o fim da calçada.

(P): Acompanho Gustavo e me aproximo novamente. Então pergunto: Você já me conhece né Gustavo? Sou a Ju. Sou amiga da Kelly também.

(G): Balança a cabeça, sorri e pára com a motoca. Segura a bola contra o peito.

(P): Posso brincar com você?

(G): Sorrindo, aponta a bola em minha direção, num gesto convidativo. Iniciamos então ação recíproca no ato de jogar bola. Gustavo emite sorrisos, dá pulos, corre atrás da bola... (DIÁRIO DE CAMPO, 2012).

A brincadeira aparece no senso comum como uma atividade natural para as crianças que estão nas instituições educativo-pedagógicas. O brinquedo, evidentemente, está presente na vida das crianças, seja em casa, na rua, na creche. Embora seja considerada uma atividade prazerosa, a brincadeira exige da criança atividade de reinterpretação ativa, pois o brinquedo, como artefato cultural, e a brincadeira, como atividade simbólica, exigem não apenas capacidade de síntese, de representação e ressignificação do mundo dos adultos, mas também do universo infantil.



A interação descrita na cena 2, que pode parecer ao leitor banal ou natural, dependendo de sua perspectiva, é, em síntese, a expressão do selo de confiança e reciprocidade que as crianças necessitam para se sentir apoiadas em suas iniciativas e em suas escolhas.

As crianças, no interior da creche interagem entre si, encontrando sentidos e significados em suas ações e estabelecendo vínculos afetivos. Muitas vezes, a rotina diária da creche exige que as crianças façam as mesmas coisas ao mesmo tempo, idealizando os comportamentos, obscurecendo as possibilidades interativas de conhecer, reconhecer e valorizar a diversidade e as singularidades dos modos de ser criança na creche.

Nesse contexto, a relação entre as crianças, em boa parte dos episódios por nós observados e analisados, nesta primeira parte da pesquisa em andamento, revela a necessidade de mais sensibilidade e aceitação dessas formas de comunicação. A próxima cena retrata episódio em que a interação criança-criança é eivada de conteúdos criados por elas próprias acerca da interpretação que fazem do mundo dos adultos.

124

Cena 3: Como as crianças sabem a respeito da estrutura social

Diário de campo:

Davi e Bruno são crianças de um mesmo agrupamento etário, cuja referência de idade é quatro anos. Davi é muito comunicativo no uso da linguagem verbal. Tem amplo e rico vocabulário; se expressa oralmente com desenvoltura. No episódio ora em tela, Davi conduz uma brincadeira em que os dois encontraram um teclado de computador dentro da caixa de brinquedos do parque, a partir da qual os dois desenvolvem o seguinte diálogo:

(B) Ei! É um "putador".

Davi corre até uma cadeira que estava próxima à porta do hall de entrada da creche. Pega a cadeira e volta a se aproximar de Bruno que está com o teclado sobre o colo, sentado na calçada. Davi põe a cadeira sobre a calçada e diz para Bruno:

(D) Bota aqui ó (e indica com gestos que o teclado deve ser apoiado sobre a cadeira). Bruno aceita a indicação e assim o faz. Davi então diz:

(D) Primeiro eu, depois tu, tá bom? E então, executa movimentos manuais que representam a digitação. Volta-se a Bruno e diz:



(D) Eu sou um especialista. Porque para escrever no computador tem que ser especialista.

(P) Pergunto aos dois o que eles estão fazendo. Davi então responde:

(D) A gente "tamo" escrevendo e-mail.

(P) É mesmo? Para quem?

(B) Pro lobo. Ei, Ju, tu faz 'pa nós'?

Então iniciamos nossa correspondência eletrônica para enviar um recado para o seu Lobo. (DIÁRIO DE CAMPO, 2012).

Percebemos, nessa e em outras cenas, que as crianças encontram possibilidades de se comunicar no interior da creche. Elas falam, dançam, cantam, modelam, pintam, desenharam, recortam, colam, choram. Ora apenas olham, sorriem. Ora preferem ficar em silêncio. Muitas vezes, essas formas de comunicação não são atendidas pela falta de sensibilidade que ainda impera nas instituições educativo-pedagógicas, pois os adultos professores ainda vivem em função de outro tempo – não o tempo das interações e do percurso formativo das crianças, mas o tempo dos rituais, o tempo do relógio, o tempo da atividade em si.

É nesse aspecto que a importância da escuta sensível se faz presente em nossa aproximação no interior da creche, para, em sequência, desenvolvermos metodologia que tome também as crianças como protagonistas da pesquisa. Ouvir o que elas têm a dizer não somente abre espaço para que elas expressem suas emoções, seus saberes, suas ideias, pontos de vista, culturas. Auxilia também a refletir sobre como temos feito pesquisa sobre as crianças, com elas e também até que ponto e em que medida as reflexões advindas desses estudos têm contribuído, efetivamente, para qualificar o trabalho pedagógico em instituições que cuidam de crianças pequenas e as educam.

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. (FREIRE, 1990, p. 135).



A escuta sensível é algo ainda a ser alcançado. Nossa herança moderna de adultocentrismo na organização do trabalho pedagógico, na posição de um professor que tudo sabe em relação com crianças que nada sabem, aparece como forma relacional preponderante no contexto investigado. Prestar atenção às pistas que as crianças apresentam demanda perceber outros laços de interlocução, outros estilos de interação.

Cena 4: "Um pouco grande, um pouco pequena"

Diário de campo:

Logo que nos viu com câmera fotográfica e gravador Gabrieli procurou saber o que fazíamos ali e por que estávamos com aquelas coisas. Com muita desenvoltura na oralidade, Gabrieli estabeleceu conosco diálogo verbal curioso, enredado por suas peripécias vividas na creche e sua história familiar de mudança de endereço. Depois de muito conversar, o desejo expresso no seu rosto era nítido – queria manipular a máquina fotográfica.

(G): Ju, eu posso usar isso? (a máquina).

(P): O que você quer fazer?

(G): Passar foto.

(P): Ah, você quer tirar fotos, é isso?

(G): Aham, eu sei, eu já sou grande.

(P): Por que você é grande?

(G): Eu sou um pouco grande e um pouco pequena.

(P): Como é isso? Ser um pouco grande e um pouco pequena?

(G): Pequena pra vir na creche e grande pra passar foto.

(P): É mesmo?

(G): Me dá vai.

Então lhe empresto a câmera e lhe mostro como manusear para tirar fotos.

Depois de clicar, clicar, clicar, Gabrieli nos diz:

(G): Vou pedir uma pro meu pai.

(P): O papai tem máquina fotográfica?

(G): Tem, a manica do celular. (DIÁRIO DE CAMPO, 2012).



A escuta parece ser o caminho a trilhar, pois marca o diálogo não somente como forma de a criança expressar seus sentimentos, seus saberes, mas também de organizar suas ideias a partir da e pela linguagem, seja ela verbal, gestual ou simbólica. Além disso, o diálogo pressupõe o outro na relação que pode trazer informações e perspectivas que auxiliem o adulto a compreender melhor os saberes e culturas das crianças.

É na apropriação das práticas culturais dos adultos que as crianças criam suas interpretações próprias. É nesse jogo de relações que a criança se constitui agente social de uma dada sociedade, nas suas condições materiais de existência. É esse o desafio que se coloca para quem se dispõe a pesquisar imagens, sons, cheiros, ações, sonhos, vozes, silêncios do ser criança numa estrutura de cidade e creche – conhecer as crianças como elas efetivamente são, seus modos de ser, agir, sentir e pensar, alicerçados nos movimentos complexos e contraditórios de ora ser grande, ora ser pequeno, mesmo quando somos adultos ou crianças.

Considerações finais

A criança não deixa de ser criança quando entra na creche. O adulto não deixa de ser adulto quando se torna professor e/ou pesquisador.

Como a pesquisa com crianças pode contribuir para a revisão das práticas culturais e pedagógicas? O estudo ora em tela, em andamento, nos aponta em direção a uma escuta sensível, atenta às diferentes vozes, tonalidades, formas, expressões, simbologias utilizadas pelas crianças para se tornar visíveis como agentes sociais. Dar visibilidade e voz às crianças no interior das instituições pode promover a consolidação de um direito que lhes é assegurado em lei: o direito à participação, tão nebuloso, tão negado nas relações sociais de modo geral e nas relações pedagógicas em particular.

É preciso garantir à criança seu estatuto de autora, de agente. As crianças têm necessidade de expressar seus mundos e necessitam de quem as escute e compreenda suas singularidades, sem infantilizá-las, sem menosprezá-las, sem tratá-las em grau de inferioridade, sem considerá-las em perspectivas românticas. Necessitamos ver a criança por inteiro e historicamente situada, tanto pedagógica quanto metodologicamente nas pesquisas que buscam conhecer as infâncias e as crianças na relação com a sociedade.



Referências

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll. **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BARBOSA, Sílvia Neli Falcão; KRAMER, Sônia; SILVA, Juliana Pereira. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 41-64, jan./jun. 2005.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

CORSARO, William A. **The sociology of childhood. Thousand Oaks**. Pine Forge Press: 1997.

_____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-463, maio/ago. 2005.

DELGADO, Ana Cristina; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, maio/ago. p. 161-179, 2005. Periodicidade quadrimestral.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lucia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.

DIÁRIO de campo. **Relato**. Florianópolis, 13 set. 2012. (Julice Dias e Luciana Espíndola Santos – autoras do relato).

DIÁRIO de campo. **Relato**. Florianópolis, 20 set. 2012. (Julice Dias e Luciana Espíndola Santos – autoras do relato).

DIÁRIO de campo. **Relato**. Florianópolis, 26 set. 2012. (Julice Dias e Luciana Espíndola Santos – autoras do relato).

DIÁRIO de campo. **Relato**. Florianópolis, 4 out. 2012. (Julice Dias e Luciana Espíndola Santos – autoras do relato).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GIMENO-SACRISTÀN, José. **El alumno como invención**. Madri: Morata, 2003.



_____. **Educar e conviver na cultura global**. Edições Asa: São Paulo, 2003.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

QVORTRUP, Jens. **Childhood matters**: social theory practice and politics. Aldershot: Avebury, 1994.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. Florianópolis: UFSC/Centro de Ciências da Educação/ Núcleo de publicações, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade: In: DORNELLES, Leni. Vieira (Org.). **Produzindo pedagogias na infância**. Petrópolis, Vozes, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto, CERISARA, Ana CERIZARA, ANA BEATRIZ. **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: ASA Ed., 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto; SOARES, Natália; TOMÁS, Catarina. **Participação social e cidadania activa das crianças**. CICE 20-22 Maio, 2004, Polónia. Disponível em: <<http://www.ipfp.pt/cdrom/C%EDrculos%20de%20Discuss%3o%20Tem%3a%20Inf%2ancia/msarmentonsoaresctomasiminho.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2012.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa, Editorial Estampa, 1975

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

Profa. Dra. Julice Dias

Universidade do Estado de Santa Catarina | UDESC

Departamento de Pedagogia

Grupo de Estudos em Educação Infantil

E-mail | julice.dias@hotmail.com

Doutoranda Luciana Mara Espíndola Santos

Universidade do Estado de Santa Catarina | UDESC

Programa de Pós-Graduação em Educação

Professora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis | Santa

Catarina



Grupo de Pesquisa Sociedade, Memória e Educação
E-mail| luciana_espin@hotmail.com

Recebido 18 jul. 2013

Aceito 25 ago. 2013



Sexualidade infantil, gênero e uma educação a contrapelo

Infant sexuality, gender and an oncoming education

Virginia Georg Schindhelm
Marcia Nico Evangelista
Universidade Federal Fluminense

Resumo

O artigo dialoga com o desafio de trabalhar os temas gênero e sexualidade na educação da infância como construções sociais polêmicas pela multiplicidade de visões, crenças, tabus, interditos e valores dos que convivem na escola. Assim, buscamos: (1) dialogar com Benjamin e estudiosos da infância, gênero e sexualidade; (2) participar do cotidiano de duas escolas fluminenses, onde os sujeitos das histórias narram suas experiências; (3) registrar e construir dados empíricos para a pesquisa de doutoramento. Os resultados (1) desvelaram ocultamentos e silenciamentos sobre as temáticas; (2) expuseram experiências inusitadas do(a)s educadore(a)s e decisões com incertezas, singularidades e conflito de valores; (3) evidenciaram falas marcadas por angústias e constrangimentos sobre o sexual; (4) revelaram (des)conhecimentos da equipe pedagógica sobre gênero e sexualidade infantil.

Palavras-chave: Educação da infância. Gênero e sexualidade. Teses de Benjamin.

Abstract

This article discourses about the challenge of working gender and sexuality themes in infant education as social constructions which are controversies by the multiplicity of sights, beliefs, taboos, interdictions and values of those who are inserted in school. Our aim is to (1) discourse with Benjamin and studios of infant, gender and sexuality; (2) participate on the routine of two schools in Rio de Janeiro State where the subjects of the stories narrate their experiences; (3) register and raise empiric data for a research of doctoral degree. The results (1) reveal educators' hiding and silencing about these themes; (2) show difficult experiences which take educators to face new situations causing unusual situations and decisions in an uncertain, peculiar and conflict values; (3) show speaking carried by anxiety and duress about the sexual matter; (4) reveal the educating team's (un)knowing experience about children's sexuality.

Keywords: Infant education. Gender and sexuality. Benjamin 's thesis.



Considerações iniciais

Na escola da infância, ainda hoje é notória a existência de programas baseados em propostas acerca do que se compreende como necessário, importante e bom para as crianças, reiterando a ideia de submissão da cultura infantil à cultura do adulto.

No entanto, a educação infantil pretende despertar o prazer de explorar, experimentar e enriquecer as experiências e os saberes das crianças, favorecendo novas descobertas. Ideal seria se estivessem incluídas também as que tangem às subjetividades e às sexualidades.

Por outro lado, os modos de contato, os usos do corpo e seus discursos ainda são envoltos por visões, crenças, tabus, interditos, valores e preconceitos, oriundos de uma cultura herdeira do período vitoriano¹, que encerrou cuidadosamente a sexualidade, mudou-a para o ambiente privado e reduziu-a ao silêncio. Recebemos esse patrimônio histórico e sociocultural, oriundo de uma ideologia moral permeada pelo puritanismo, que ainda hoje se cala sobre as experiências relativas ao gênero e à sexualidade infantil.

A vida cotidiana (PAIS, 2003) na escola é permeada por situações incomuns, inabituais e desconcertantes, onde adultos e crianças, atores no cenário escolar, vivenciam ações e acontecimentos culturais que podem parecer insignificantes, mas são formadores das interações na especificidade do trabalho com a infância.

O/a educador(a) infantil, no seu delicado papel de permutador(a) da realidade social, enfrenta, no dia a dia, pontos de cruzamento como certo/errado, normal/anormal, natural/antinatural, verdadeiro/falso. Nesse cenário defronta-se com escolha de valores a serem reproduzidos com as crianças, que nem sempre estão muito claros e definidos pela escola, apesar de suas responsabilidades nas construções, mudanças ou estagnações de saberes e de comportamentos, ao participarem ativamente no processo dos cuidados e da educação dos pequenos.

As experiências do educar, do ensinar e do aprender, enquanto processos de cultura, são vividas por educadore(a)s e crianças, que narram suas vivências e imprimem suas marcas como sujeitos de suas histórias. De acordo com Benjamin,



[...] a narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1994, p. 205).

A experiência num conceito benjaminiano (1994a) relaciona-se com uma dimensão política, histórica e cultural em que os encontros coletivos refletem a riqueza das trocas e a sabedoria de viver algo que transforma e deixa rastros.

Narrar, do latim *narrare*, significa relatar, contar uma história. (CUNHA, 1986). É uma forma artesanal de comunicação por meio da qual um sujeito lembra algo que aconteceu, coloca essa experiência numa sequência de acontecimentos construídos na sua vida individual e também social.

O diálogo aberto das narrativas privilegia um belo encontro entre educadore(a)s e crianças, surgindo as condições de elaboração dos discursos e de trocas desses sujeitos. Nesse compartilhar de saberes e de opiniões, são produzidos discursos, tornando o espaço de troca em um campo fecundo para a produção de conhecimentos. Deste modo, o encontro com a narrativa ou com o outro abre trilhas para lembranças de experiências e possibilidades de tecer tantas outras.

Esse movimento de busca pelas lembranças está envolvido por momentos de inércias, de recorrências que nos convidam a descobrir as resistências, as astúcias, os sonhos daqueles que fizeram parte, enquanto sujeitos das ações. Dessa forma, destacamos a importância de, numa relação pedagógica, construirmos vínculos e oportunidades para vivermos e agirmos com as crianças as mais variadas experiências na escola.

Nessa variedade, incluímos aquelas relacionadas ao gênero e sexualidade pela relevância desses temas na construção das subjetividades. Nas interações imediatas, adultos e crianças vivem e revivem suas histórias numa história coletiva, com mediações e com confrontos que não se esgotam e nem se explicam por diferenças pessoais, mas que emergem da riqueza e da diversidade de experiências passadas e lembradas.



Configuramos assim a arte de educar, de ensinar e de aprender como um verdadeiro passeio questionador pelo mundo, uma experiência enriquecedora para a criação de novas possibilidades escolares em espaços que instiguem as perguntas e façam proliferar uma multiplicidade de ideias. Por que não resgatarmos nossas experiências vividas em outros tempos e em outras escolas para pensarmos hoje um mundo e uma escola diferentes e uma educação na direção contrária à esperada, ou simplesmente, a contrapelo?

Diante desse desafio, trazemos os temas gênero e sexualidade para dialogar com algumas ideias de Walter Benjamin sobre o que existe e, comumente, não é visto ou se finge não ver na educação da infância.

Escolhemos Benjamin por ser um autor crítico, com indagações sobre o tempo em que viveu e sobre um futuro que sempre se anuncia. A escola, por exemplo, no que tange aos temas gênero e sexualidade, assume práticas e pedagogias construídas no passado, as transmite sem mudanças e, muitas vezes, sem sentido para as crianças no presente, de modo a prepará-las para um suposto futuro.

Não vemos projetos educacionais com novidades relativas a esses temas e, por isso, questionamos: como pensar a educação dentro de uma realidade denunciada por Benjamin de que o passado é uma obra inacabada sobre a qual, nós, educadore(a)s, devemos trabalhar?

134

Uma pesquisa sobre gênero e sexualidade em escolas para infância

Estudamos a sexualidade como uma construção social relacionada ao poder e à regulação (FOUCAULT, 1977) que, ainda hoje, é difícil de ser trabalhada na escola pelo desafio e pela grande transformação que promove na prática educativa, ao desvelar os ocultamentos e silenciamentos acerca da temática. Expressa crenças, atitudes, valores, papéis e relacionamentos, é produto de um trabalho permanente de ocultação, de dissimulação ou de mistificação, o que denota um reflexo do que se produz da mesma forma na sociedade.

Gênero é o conjunto de valores, atitudes, papéis, práticas ou características culturais que definem o que significa ser homem/mulher numa sociedade, por isso objeto de constante fluxo e de mudanças. (WEEKS, 2011).



Os conceitos de gênero e sexualidade infantil são bem próximos, culturalmente construídos, carregados pela historicidade e pelo caráter provisório dos ambientes sociais que marcam os corpos dos adultos e das crianças, expressam-se nas suas vidas e práticas individuais e atingem igualmente as instituições, as normas e os arranjos das sociedades. (LOURO, 2008). Dessa forma, os distintos significados atribuídos às posições de gênero, masculino/feminino e às expressões da sexualidade são atravessados por relações de poder e, usualmente, implicam hierarquias, subordinações e distinções.

○ gênero e a sexualidade são dimensões humanas com caráter dinâmico e mutável não apenas pelas particularidades culturais do meio onde são construídas, mas também pelo modo singular com que cada pessoa as assimila através de tradições sociais. Estão a serviço da vida e são transmitidas pelas gerações como uma bagagem cultural. E o que recebem as nossas crianças?

As crianças não são vazios históricos e culturais quando entram para a escola e por isso vivenciam as experiências no dia a dia com entendimentos não hegemônicos e de formas singulares. Num processo de interação com seus pares e com o(a)s educadore(a)s, dialogam e vivem experiências que atuam nos fazeres e saberes trazidos dos seus contextos familiares, inclusive os que constroem e reconstroem suas masculinidades/feminilidades.

Dessa forma, constroem-se numa relação processual, num movimento de produzir-se como sujeito, num corpo que se estende ao mundo e, ao mesmo tempo, é uma extensão de construções culturais. Assim, educador(a) e crianças aprendem e também ensinam rituais, regras, regulamentos, normas, atitudes, comportamentos, valores e orientações acerca da sexualidade e gênero, construídos, muitas vezes, de forma implícita, mas que se tornam aprendizagens sociais relevantes.

Nesse processo de ensino e aprendizagem torna-se fundamental que o(a)s educadore(a)s estejam atentos para os corpos, sempre presentes por meio de gestos, posturas, tonalidades de voz, que passam a fazer parte do acervo que a criança coleciona ao longo de sua trajetória escolar. Segundo Benjamin, a criança é colecionadora na medida em que tudo que ela busca, perde, encontra, colhe, escolhe e captura já é para ela princípio de uma coleção e “[...] tudo que ela possui, em geral, constitui para ela uma coleção única.” (BENJAMIN, 1993).



As relações entre as crianças e os educadores são plenas de ditos e não ditos, de comunicação não verbal, possibilitando representações, que os pequenos vão aprendendo e resignificando num processo interativo. Nas sutilezas de atos, de gestos, de expressões faciais, constroem um campo semântico de enorme complexidade, no qual um sorriso pode variar de afirmativa de um fato à sua própria negação e a definição de sua conotação dependerá de um conjunto de fatores e significados relacionados ao contexto do sorrir.

Por meio dessa coleção de linguagens que a criança adquire na convivência com o(a)s educadore(a)s, este(a)s declaram o que pensam e sentem diante do outro e as crianças vão separando essas experiências de seus contextos e, assim, aprendendo e também ensinando tudo o que diz respeito aos temas gênero e sexualidade, num processo de ensino/aprendizagem sempre relacional e também sexuado, como afirma Fernández (1994).

Para muito(a)s educadore(a)s, a criança ainda é vista como um ser assexuado e, por isso, as práticas pedagógicas ainda tendem a investir nos saberes relacionados à mente sem falar sobre o corpo infantil, visto que este, como matriz da sexualidade, é uma realidade tão simbólica quanto física e palco de potenciais fontes de excitação sexual. Desde pequenos, o sentir expressa prazeres e desprazeres e faz desabrochar emoções, afetos e desejos provocando sensibilidades num corpo que evidencia seu gênero e sua sexualidade.

Como construções sociais constituídas historicamente por discursos que as regulam, normatizam, instauram saberes e produzem verdades, os temas gênero e sexualidade são fortemente marcados pela cultura e pela história de cada sociedade, que impõe regras criadas e constituídas de parâmetros fundamentais de relevada influência no comportamento dos indivíduos.

O/a educador(a), pelas relações de poder e pela sua forma de saber, não apenas atua sobre as crianças por meio de seus gestos, condutas e linguagem, ensinando-as a agir de acordo com o que é considerado como normal para a escola, mas também ensina aos pequenos formas de dominar os seus prazeres e os seus desejos, num verdadeiro processo de controle de si.

A instituição escola, como um subgrupo social, comumente reproduz na educação das crianças, políticas de verdade sobre gênero e sexualidade, determinadas pelas correntes de pensamento, movimentos e tensões da



comunidade a quem atende, de forma a enquadrar e normalizar as crianças dentro de padrões e de normas culturais.

Sabemos que não é fácil provocar mudanças porque elas deixam rastros e experiências que transmitem saberes e fazeres não prescritos, mas que transformam o modo de ensinar e de aprender por meio de conteúdos permeados de significados e sentidos passados, comunicados, narrados e aprendidos por gerações. (BENJAMIN, 1994). Essas experiências funcionam como se fossem elos que vinculam o sujeito ao passado e a tudo que a ele pertence enquanto patrimônio histórico e sociocultural. E o que faz parte do acervo que contempla esse acervo que herdamos sobre os temas gênero e sexualidade infantil?

O sistema educativo introjeta valores e regras que servem para orientar comportamentos nas relações sociais. Enquanto os valores são genéricos e difundem-se pelo universo social, as regras são mais específicas, ligam-se aos comportamentos e constituem-se em guias para a ação, explicita Rodrigues (2006). As regras, associadas aos valores sociais, orientam condutas sociais dos indivíduos.

Sendo assim, numa sociedade como a nossa, com a tradição de que os assuntos referidos ao sexo e sexualidade ainda são da ordem do estritamente íntimo e privado, os códigos de conduta que recebemos e passamos para as nossas crianças apresentam esses temas como inadequados para o público infantil e, portanto, não deveriam ser falados ou sequer trabalhados com a infância. Percebemos, por isso, preconceitos e tabus, ainda que escondidos ou camuflados, mas que afloram nas falas, narrativas, comportamentos, aprovações e reprovações por parte dos adultos diante das experiências infantis no dia a dia da escola.

Como então educar e trabalhar com as crianças que ainda estão num processo de aquisição e de construção de valores e de regras de conduta, mas que expressam com tanta naturalidade e espontaneidade suas sensações e seus desejos, inclusive os sexuais? Que caminhos trilhar para educar as crianças?

Para discutir essas questões, trazemos dados construídos a partir da pesquisa de doutoramento realizada em duas escolas para a infância no estado fluminense, que buscou conhecer as concepções e as práticas de educadore(a)s sobre gênero e sexualidade infantil.



A investigação de cunho qualitativo foi vivida de maneira participativa e atuante nos cenários escolares na medida em que associou nossa presença, dialogando e interagindo com o(a)s educadore(a)s e com as crianças nos cotidianos das instituições, com nossa participação e troca de conhecimentos no processo de formação continuada mensal desses profissionais de educação infantil. Registramos as nossas observações livres e as narrativas das crianças e da equipe pedagógica num diário de campo, que fluíram numa escrita pessoal e, posteriormente, foram dialogadas com o(a)s educadore(a)s.

Ao longo de todo o processo investigativo, efetuamos uma minuciosa análise bibliográfica priorizando teses de estudiosos da infância, do gênero e da sexualidade. Realizamos entrevistas semiestruturadas individuais com o(a)s educadore(a)s, de modo a conhecer um pouco mais sobre as suas experiências, as suas concepções e as suas práticas relativas aos temas gênero e sexualidade infantil

O sujeito de nossa investigação foi o/a educador(a) infantil. No cotidiano de ambas as escolas, procuramos nos aproximar para interagir com o(a)s educadore(a)s que lidam com as turmas de crianças com quatro e cinco anos, por entendermos que, por volta dessa faixa etária, as crianças apresentam maior curiosidade, tudo querem saber e perguntar e, assim começam a ter mais interesse nos assuntos relativos ao gênero e à sexualidade. Com isso, esse(a)s educadore(a)s defrontam-se mais frequentemente com as vivências sexuais das crianças.

A nossa presença teve uma aceitação grande da maioria desse(a) educador(a) que, no dia a dia, nos permitiam sentar nas rodinhas, jogar, desenhar, pintar, modelar, brincar de casinha, de detetive, dentre outras tantas atividades que as crianças nos convidavam a participar no tempo em que lá estávamos.

Durante dois anos numa escola infantil vinculada a uma universidade federal e um ano numa escola municipal para a infância, interagimos com o(a)s educadore(a)s e as crianças. Assim, tivemos inúmeras oportunidades de presenciar cenas cotidianas de experiências que os pequenos vivenciavam no espaço escolar e, nelas, pudemos observar e conhecer os modos e as práticas do(a)s docentes para lidar com essas situações. Algumas vezes, tínhamos oportunidade de dialogar com ele(a)s sobre essas práticas, mas, em tantas outras, essas vivências foram deixadas para ser pensadas e dialogadas nos



espaços de formação continuada onde participamos ao longo dos anos de nossa pesquisa.

Assim, por ocasião de nossas entrevistas, já estávamos bem familiarizados com as equipes de educadore(a)s das duas instituições, tendo a maioria aceitado o nosso convite, disponibilizando, pois, um pouco de suas histórias e experiências como educadore(a)s infantis. Foram vinte e três entrevistas realizadas ao todo, sendo nove² entrevistas com educadores homens.

As crianças que desfrutaram desses espaços expressam de forma livre e espontânea como estão se construindo como seres sexuais, como meninos ou meninas e, por isso, tendem a ser alvo de cuidados e também de vigilância. Comumente, quando adotam atitudes ou comportamentos relativos ao sexual não condizentes com aqueles esperados, instituídos ou normatizados pelo espaço escolar geram tensões e levam os educadores a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores.

Os pequenos, quando imbuídos por uma vontade de saber, promovem situações inusitadas relativas ao gênero e à sexualidade e, muitas vezes, provocam nos educadores sentimentos de desconhecimento e de impotência no confronto com questionamentos e inesperadas vivências.

Nossa inserção nas creches, promoveu diálogos e reflexões sobre a importância da criança ser reconhecida como um ser sexuado que, na relação com os seus familiares, pares e também com os educadores, está sujeita às influências sociais e afetivas nas suas escolhas e na construção de sua identidade, sua sexualidade, seu gênero e seus comportamentos. Nesse processo interativo com o outro, a criança não apenas desenvolve sua singularidade, internaliza e expressa sua condição ideológica, histórica e social, mas também aprende, ensina e transforma suas ações no contexto escolar. Nesse fluido processo inter-relacional, já nos primeiros anos da vida escolar, constroem suas identidades e suas concepções sobre gênero e sexualidade, como mostra o exemplo vivenciado por uma educadora e a importância da sua presença numa simples brincadeira infantil.

Brincando de grávida ela queria saber o que ia fazer, pois estava nascendo. E agora? A outra menina falou: 'vomita, vomita' e uma terceira: 'não é vomitando'. Aí elas me perguntaram e eu disse: não é vomitando pode ser de parto normal ou cesariana. Aí ela perguntou: 'como é parto normal e cesariana?' e eu expliquei que parto normal é pela vagina e cesariana dá um cortezinho e tira o bebê e ela decidiu: 'mas já tá nascendo então vai pela vagina mesmo.' (EDUCADORA, 2012).



A narração das histórias que são contadas pelas crianças em seus cotidianos, seja na escola ou em outros espaços, sobre suas vidas, suas brincadeiras, suas ideias e suas formas de interpretar o mundo vêm como movimento de ressignificação das experiências do passado. As narrativas, por serem constituídas socialmente, são expressões de memórias coletivas que trazem a riqueza das múltiplas interpretações que cada sujeito carrega. Essa infinita capacidade humana de refletir e de reinventar o mundo forma os ingredientes essenciais para os novos movimentos, as novas criações. A narrativa transcrita reflete essa ideia de memória pertencente à vida subjetiva entrelaçada ao grupo social. Assim sendo, a beleza da experiência trazida por cada narrador está na descoberta da teia coletiva.

O complexo processo de rememorar histórias vividas ao longo da pesquisa desenvolvida nas creches se configura em um momento singular deste trabalho, porque percebemos as concepções de mundo, as escolhas de vida que mobilizaram os educadore(a)s demonstrando os seus interesses, os seus conceitos e os seus sentimentos, e a expressão da intensa conexão destes com seus contextos sócio-históricos.

As crianças são participantes ativos de um ambiente que se pensa previamente ordenado e prescrito por adultos para prover esses novos sujeitos sociais daquilo que pensaram ser essenciais para atender às suas necessidades individuais, sociais, cognitivas e emocionais. E onde estão as práticas e os saberes que podem ajudar os pequenos na construção de suas identidades e subjetividades como seres sexuais?

Uma reflexão mais meticulosa permitiu o desvendamento de conteúdos singulares que se enraízam num social, onde a escola é apenas um recorte no qual, embora com toda repressão, vem à tona os anseios, preconceitos e tabus aos temas gênero e sexualidade. Não seria o caso de tentarmos um movimento ao contrário?

Se pensarmos a escola como uma faceta privilegiada da sociedade, gostaríamos de acreditar numa visão ainda mais ampliada de trajetórias de vida que intercambiam não somente as experiências escolares, mas também outras tantas esferas de manifestações e de comportamentos vivenciados na relação entre as pessoas inseridas nesse espaço.



Refletindo sobre experiências da infância pertinentes aos temas gênero e sexualidade

Benjamin não partilhava da ideia romantizada que a modernidade construiu da infância e via a criança não pela ótica infantilizada, todavia como indivíduo social, inserida na história e pertencente a uma classe social.

Diante desse olhar, os pequenos constroem seu mundo de coisas, não imitam o mundo dos adultos e fazem história a partir dos detritos, ou seja, de restos e de resíduos de coisas originárias de qualquer atividade do mundo adulto, todavia construídos numa relação nova e original, “[...] um microcosmos no macrocosmos” ressalta o autor. (BENJAMIN, 1994b).

A criança cria sua própria cultura a partir do despertar de sua atenção e da atração irresistível pelos detritos de coisas que surgem do mundo dos adultos. Nesses detritos, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume só para elas e, com eles, reconstroem novas coisas e refazem novos brinquedos subvertendo o real produzindo uma cultura que enxerga o mundo sob a dimensão da fantasia, da imaginação, da criação. Nisso, reside a singularidade infantil (BENJAMIN, 1994) que mais aproxima a criança do artista, do colecionador e do mago do que de um pedagogo bem-intencionado. (BENJAMIN, 1984).

No entanto, as experiências infantis comumente são vistas como pouco importantes e não muito valorizadas. Esse adulto, que um dia também desejou e experimentou o que as crianças querem, hoje sorri com ares de superioridade e, de antemão, desvaloriza os anos que viveu, converte-os em época de doces devaneios pueris, em enleação infantil que precede a longa sobriedade da vida séria e que, hoje, se tornaram os bem-intencionados e os esclarecidos, como afirma Benjamin (1984).

Vivemos, atualmente, em uma sociedade capitalista que enaltece as perspectivas produtivas enquanto as atividades não produtivas, como, por exemplo, o brincar das crianças, passam despercebidas. Não participar das histórias e experiências infantis seria uma forma de negar a própria existência e infância, segundo Benjamin (1994).

Muitas vezes, os brinquedos documentam como o adulto se coloca com relação ao mundo da criança. Há alguns que dão margem para a criança desenvolver a sua fantasia e há outros, simplesmente impostos, como expressão



de uma nostalgia sentimental e de falta de diálogo. A criança responde brincando seja fazendo uso do brinquedo para uma correção ou mudando-o função. Também escolhe os seus brinquedos por conta própria, não raramente entre os objetos que os adultos jogaram fora. Assim, elas “[...] fazem história a partir do lixo da história [...]” (BENJAMIN, 1984, p. 14) e se aproximam dos “inúteis”, dos “inadaptados” e dos marginalizados, como declara Benjamin.

Buscar uma educação que cumpra com as expectativas sociais atuais é um desafio pedagógico, filosófico e político e Walter Benjamin teceu fios que compõem essas três vertentes. Como pensar a educação infantil nessa perspectiva?

Como mencionamos anteriormente, não é fácil trabalhar com os temas gênero e sexualidade na educação da infância devido à multiplicidade de caminhos desses campos de conhecimento.

As teses de Benjamin apontam que os desvios e as imperfeições podem servir como diretrizes privilegiadas e férteis para a produção de conhecimentos na medida em que guardam segredos sobre a infinidade de caminhos possíveis a serem seguidos. De acordo com suas palavras

142

Todo conhecimento [...] deve conter um mínimo de contrassenso, como os antigos padrões de tapete ou de frisos ornamentais, onde sempre se pode descobrir, nalgum ponto, um desvio insignificante de seu curso normal. Em outras palavras: o decisivo não é o prosseguimento de conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles. (BENJAMIN, 1993, p. 264).

Nessa alegoria do tapete tecido de modo artesanal, Benjamin aponta para o que existe de belo e profundo na unicidade do pensamento, cuja autenticidade o distingue de outros e, por isso, o liberta para imperfeições e o disponibiliza para o inusitado. Assim também na produção do conhecimento cada sujeito tece os próprios fios de um tecido singular de ações para alcançar um caminho ao mesmo tempo que, também pelas interações, vai se transformando ao longo desse deambular.

Com base nesse pressuposto benjaminiano, levamo-nos a questionar se o(a)s educadore(a)s estão com um olhar sensível para conhecer os interesses das crianças, os conhecimentos que são apropriados por elas e quais são os elementos culturais dos grupos sociais em que estão imersas.



Considerando que gênero e sexualidade são internalizadas de forma subjetiva, em conformidade com tradições de culturas familiar, comunitária, religiosa, dentre outras, como poderia o(a) educador(a) infantil ser capaz de romper com o que traz de suas experiências sobre esses temas e abrir-se à possibilidade de vivenciar novas possibilidades aventurando-se a um lugar não previsto, a um perpétuo devir, de modo a promover em si um desfazer e um refazer?

Comumente trabalham no dia-a-dia com projetos que foram prescritos nos currículos de educação infantil, todavia não contemplam as vivências relativas ao gênero e à sexualidade que as crianças trazem para a escola como o questionamento de Diogo para a educadora enquanto desenhava: “você não tem cueca, tem calcinha, por quê?” (SCHINDHELM, 2012).

A criança espera do adulto respostas claras e objetivas sobre os seus questionamentos e, muitas vezes, não as recebem pelo desconhecimento do(a) educador(a) sobre temas considerados tão delicados e inapropriados para a infância.

Benjamin, no entanto, esclarece que

[...] a criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não “infantil”. Muito menos aquilo que o adulto concebe como tal. E já que a criança tem um sentido aguçado mesmo para uma seriedade distante e grave, contanto que esta venha sincera e diretamente do coração. (BENJAMIN, 1984, p. 50).

143

Sabemos que os projetos educacionais não contemplam as experiências sobre gênero e sexualidade e que estas comumente são negadas ou mesmo invisibilizadas por educadore(a)s que, muitas vezes, sentem-se desprovido(a)s e pouco informado(a)s de saberes e experiências que possam prepará-los para melhor conviver com as singulares vivências infantis no contexto escolar.

Presenciamos, nos cotidianos de nossos campos de pesquisa, situações que desvelaram algumas tramas das relações pedagógicas, onde crianças e educadore(a)s viveram os seus embates e entraram em conflito no entrelaçamento do conhecimento escolar e aquele que os pequenos traziam de seus peculiares mundos infantis. Destacamos, como exemplo, a narrativa de uma educadora que viveu no seu dia-a-dia um embate apresentado por seu



grupo de crianças e pediu ajuda para a coordenadora de modo a resolver uma experiência percebida como um grande problema: suas crianças estão brincando de “fazer amor”.

Deitadas em colchonetes e escondidas sob lençóis ou cobertores, as crianças deitavam, riam e deliciavam-se com a intrigante brincadeira. Após algum tempo, participando da vida cotidiana em sala de aula, o grupo de crianças permitiu a entrada da coordenadora, para conhecer e também atuar nesse mágico universo, de modo a pegar um colchonete e um cobertor, escolher um amigo, deitar com ele no colchão, cobrir o corpo e, finalmente, fazer cócegas um no outro. Eis o segredo e o rito do 'brincar de fazer amor' inventado pelas crianças. (CARREIRO, 2010, p. 32).

144 As crianças escondiam-se para brincar de “fazer amor” porque sabiam pelas censuras e olhares controladores que esta era uma atividade proibida. No entanto, quando percebiam o controle mais frouxo, disfarçavam para evitar a repreensão e também a repressão oficial, deliciavam-se novamente com este jogo, numa lógica de experienciar uma irregularidade que não pudesse ser percebida. Afinal, o proibido não é mais gostoso? Neste “fazer amor”, as crianças gostavam de se encontrar a sós, sentiam-se muito próximas e entregavam-se ao prazer não apenas de brincar, mas também de resistir ao padrão de comportamento normativo imposto pela escola.

A educadora dos “transgressores”, por sua vez, preocupada com as repercussões que a brincadeira das crianças poderia ter, caso transcendesse o espaço escolar, previa um complicado problema a resolver com as mães das crianças, caso tal fato viesse a acontecer. Temia a reação das famílias e as prováveis acusações sobre o (não) cuidado da instituição ao permitir que as crianças participassem de uma brincadeira com tal denominação. Estaria a escola fomentando nas crianças a apropriação de conhecimentos e práticas relativas à sexualidade? Quais fontes estariam originando a necessidade de receberem esse conhecimento? Conversas informais com a educadora revelaram que: (a) a brincadeira das crianças lhe tirava o sono, (b) “educação sexual não é tema próprio para a infância” e (c) orientações sobre o tema numa tenra idade deveriam emergir da família.

Outra narrativa ressalta o constrangimento de uma educadora que não aceitava e não sabia como lidar com a brincadeira de um garoto.



Hélio (5 anos) escolheu uma fantasia de fada azul, um vestido longo acetinado, para desfilar pelo pátio durante os preparativos para comemorar os aniversariantes daquele mês. Ao som do coro dos colegas: 'é mulherzinha', o menino sorria, corria e rodopiava expressando muita alegria e prazer ao responder: 'sou mesmo e tenho vagininha.' (HÉLIO, 2011).

A educadora mostrava-se bastante confusa e preocupada perguntando se deveria deixar Hélio ser motivo de zombaria dos outros ou se deveria impedir que ele passasse por tal constrangimento. "Hélio fica sempre feliz ao brincar assim", ressaltava ela.

Essa experiência retrata uma vivência singular da criança, todavia uma angústia para a educadora por considerá-la voltada para o tema gênero e construções de masculinidades/feminilidades na infância. Conversamos por um tempo sobre essa experiência e a educadora abrandou a sua angústia diante do ocorrido. Nas semanas posteriores, perguntávamos à educadora sobre as brincadeiras de Hélio e ela, com muita tranquilidade relatava: "agora entendo que ele só quer se exibir e chamar atenção e isso não quer dizer que ele tá se construindo, com a nossa ajuda, como uma mulherzinha." (EDUCADORA, 2011a).

"Não sei o que fazer, então finjo que não vejo" (EDUCADORA, 2011), declarou uma outra educadora. A fala foi proferida como um desabafo para uma vivência que ocorria com frequência em seu grupo e que envolvia certa menina que, deitada no colchonete, na hora do descanso, tinha por hábito tocar seu próprio corpo, na região genital, de maneira prazerosa. Para ela, aquele movimento significava uma forma de brincar com o seu próprio corpo, enquanto para os adultos que a olhavam, esta cena era, no mínimo, desconcertante.

Percebemos, nos diálogos que estabelecemos pelo espaço escolar, que os adultos sentem enorme constrangimento diante da criança que se masturba. Esta, no entanto, sente prazer nessa experiência autoerótica de exploração dos seus genitais. (SCHINDHELM, 2010a).

É bastante comum vermos no cotidiano apenas o que a experiência³ que já vivemos nos permite compreender. Assim, em muitos momentos, vemos a criança e seus fazeres com um olhar daquilo que já conhecemos e quando estas não são suficientemente amplas para permitir a compreensão de fazeres



de outra ordem, as invisibilizamos, assim como fez a educadora, autora das palavras que trouxemos para este diálogo.

Na educação da infância, a criança é o sujeito do processo educativo e, por isso, o(a) educador(a) deveria conhecê-las, saber quais são as suas áreas de maior interesse, quais são as suas preferências, os seus desejos, suas facilidades e dificuldades para aprender, para relacionar-se com o outro, enfim, saber como é a sua vida dentro e fora da escola. Para tal, é necessário que esse adulto tenha sensibilidade, conhecimento e disponibilidade para observar, perguntar, responder e tentar articular o que a criança já sabe com os novos saberes que as propostas pedagógicas sugerem. Isso implica uma organização pedagógica flexível, aberta ao novo e também ao imprevisível, promovendo assim os saltos dos conhecimentos como sugere Benjamin (1984).

O conhecimento, por sua vez, é uma construção coletiva e um produto cultural. Sendo assim, cabe ao adulto mediar as relações das crianças com os elementos da cultura promovendo trocas e descobertas que articulem diferentes áreas do conhecimento, inclusive as que tangem aos temas gênero e sexualidade.

146

Para tanto, compreendendo a importância das trocas e descobertas para o processo do conhecimento, buscamos a narrativa como proposta para uma relação de confiança, entre pesquisador e pesquisado, em que se torna preponderante a escuta sensível à fala do outro e a compreensão dos gestos demonstrados ao longo dos discursos. Para isto, Benjamin (1994) distingue a narrativa dos demais processos de comunicação, justificando sua tese através da seguinte reflexão: *O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.*

A investigação, ao privilegiar a narração como um percurso de rememorações, nos une enquanto educadores ao invés de nos aprisionar dentro de nossas óticas individualistas. Ao contarmos nossas histórias e experiências, cada um é tocado ao seu nível sem deixar de estar envolvido pelo tecido coletivo. Esse foi o brilho especial das narrativas que aqui destacamos: o enriquecimento dos saberes que são construídos com o outro.

O(a) educador(a) infantil não pode negar que ele representa uma autoridade para as crianças, na medida em que lhes transmite saberes adquiridos e invocados pela sua própria experiência (BENJAMIN, 1994a), aquela que



modifica, forma e tem efeitos sobre a subjetividade do outro, (trans)formando-a ou (de)formando-a, como aponta Larossa (1995).

Diante disso, essa autoridade introduz as crianças, como novos membros da comunidade escolar, num universo de signos e também de significações e, por meio dessa educação, os pequenos entram em contato com uma cadeia de tradições, *reminiscências* nas palavras de Benjamin (1994), representados por acontecimentos e significados transmitidos de geração a geração. Pela tradição, o sujeito adquire o sentido de pertencimento a uma comunidade, um sentido de si mesma, do que ela é como herdeira de um passado e como responsável por um futuro como membro de uma coletividade. (LAROSSA, 1995).

É inegável que, apesar dos diferentes modos como as pessoas percebem suas experiências e os significados que a elas atribuem, ainda hoje vivemos permeados pela tradição oriunda de uma moral judaico-cristã que envolveu os temas sexo, sexualidade e gênero em tabus, mitos e repressões encerrando esses temas em práticas interditas na infância, por isso, não verbalizadas, não discutidas e também não ensinadas.

Entretanto, as crianças ainda são bem espontâneas em suas brincadeiras e questionamentos e costumam agir com uma naturalidade que, quase sempre, surpreende o(a) educador(a), como neste rápido episódio cotidiano:

A turma foi dividida e uma parte dela foi levada ao atelier de arte. A educadora, separando o material para as crianças utilizarem na pintura, distribuía papéis, tintas e pincéis pelas mesas perguntando o quê cada um gostaria de pintar. Virou-se para a pia a fim de encher potinhos com água e ouviu risadas das crianças sem entender o motivo para tal. Ao virar-se para as crianças deparou-se com Dênis em cima da mesa com as calças abaixadas mostrando seu pênis para os colegas atentos a esta cena. A educadora perguntou se ele queria ir ao banheiro e pediu que ele guardasse o que exibia para a turma e a brincadeira terminou com o garoto obedecendo à educadora. (SCHINDHELM, 2010a).

Na escola, as crianças são participantes ativos de um ambiente previamente ordenado e prescrito por adultos para prover esses novos sujeitos sociais daquilo que pensaram ser essenciais para atender às suas necessidades individuais, sociais, cognitivas e emocionais. E onde estão as práticas e os saberes que podem ajudar os pequenos na construção de suas identidades e subjetividades como seres sexuais?



Ao enxergar a realidade sob um prisma crítico, entendemos que as concepções de educação e de infância que perpassam nas escolas ou nas políticas de educação precisariam ser *escovadas a contrapelo*. Pensar a educação pelas lentes benjaminianas requer sacudir o cotidiano de nossas escolas, os projetos pedagógicos, as relações estabelecidas no contexto escolar, as políticas públicas que caem de paraquedas nas instituições sem, ao menos, considerar a história ou a memória das mesmas. Quando estudamos as contribuições sobre o pensar a educação a contrapelo significa recuperar o sentido de educar, de ensinar e de nos tornarmos narradores de nossas experiências, aluno(a)s e professore(a)s.

No entanto, os pequenos criam, todo dia, novas formas de ser, de fazer e de brincar, que, muitas vezes, subvertem a ordem estabelecida quando atravessam e extrapolam os contextos pedagógicos pensados e elaborados para a educação da infância. Por essa razão, trabalhar com os temas gênero e sexualidade na infância tem sido um desafio transformador da prática educativa, por isso tão delicado e conflituoso.

Articulações (in)conclusivas

Não é simples tratar dos temas sexualidade e gênero na educação infantil e menos ainda trabalhá-los no cotidiano com os pequenos, por serem costumeiramente desconsiderados pela equipe escolar ou mesmo não tratados na perspectiva de uma proposta pedagógica.

No entanto, mais importante do que os conteúdos ou as prescrições do que se pretende ensinar para meninos e meninas, é o modo como são vividos no cotidiano, seja pelas permissões, pelas negações ou pelas proibições. Seja qual for a maneira escolhida pela escola para lidar com as questões de gênero e sexualidade da infância, as crianças recebem uma educação sexual por meio de pedagogias sutis e discretas, nem sempre explícitas ou intencionais, mas eficientes e duradouras, esclarece Louro (2001).

A negação ou a omissão da sexualidade infantil é uma opção política, ainda que não seja explícita, verbalizada. Entretanto, apresenta-se materializada em diversas práticas evidenciadas no cotidiano escolar por breves observações.



É possível que sejam, exatamente, esses pontos negados aqueles que adquirem maior significado nas trajetórias de vida das crianças, depois que se apagam as aprendizagens de conteúdos específicos, que recebem tanto apego por parte da maioria do(a)s educadore(a)s.

Uma reflexão mais meticulosa permitiu o desvendamento de conteúdos singulares que se enraízam num social em que a escola é, apenas, um recorte no qual, embora com toda repressão, vêm à tona os anseios, preconceitos e tabus aos temas gênero e sexualidade. Consideramos importante destacar: a) a ocultação de aspectos relativos à sexualidade das crianças nas práticas cotidianas, mostrando-nos que não são tão ocultos quanto possam parecer; b) reações, muitas vezes, ambivalentes dos educadores, que vivem seus embates e entram em conflito sobre a maneira de trabalhar e entrelaçar o conhecimento escolar e os seus conhecimentos de mundo, na medida em que, muitas vezes, não receberam, na formação profissional, saberes que possam prepará-los para conviver com o gênero e a sexualidade infantil no contexto escolar.

Incertezas, ambivalências, restrições dos educadores contribuem de forma negativa para o desenvolvimento sexual das crianças e podem oportunizar sentimentos de ansiedade, vergonha e culpa da criança em relação à construção de seu gênero e de sua sexualidade.

Quando entram para a escola, as crianças não são vazios culturais e trazem como bagagem um acervo de experiências que rompem e desmontam com o que foi prescrito nos projetos pedagógicos para a educação infantil.

Esses acontecimentos não fazem parte dos preceitos documentados pelas políticas públicas para a educação da infância e, por isso, promovem tensões (VEIGA-NETO, 2008) instauradas pela solidez e, muitas vezes, rigidez dos critérios estabelecidos pela escola em face da liquidez evanescente e a flexibilidade que as manifestações infantis relativas ao gênero e à sexualidade demandam.

Na escola, as experiências relativas ao gênero e à sexualidade emergem e escapam aos controles sociais exercidos pelos profissionais da educação. Essa instituição social revela, então, o seu lado de emancipador, na medida em que, num primeiro momento, é repressora, mas num outro, é geradora de um conjunto de práticas e manifestações sociais, políticas e culturais, que persistem e rompem com os cercos, por mais severos que sejam.



A importância da temática gênero e sexualidade merece ser destacada por: a) ser refletida pelos educadores de modo a desmistificar os (des) conhecimentos e os (pre)conceitos sexuais experienciados na prática docente; b) buscar novas concepções que envolvam os aspectos vivenciados sobre gênero e sexualidade, no exercício da profissão, como alternativas e estratégias que sirvam de subsídios, capazes de contribuir para a melhoria do processo formativo docente, no sentido da construção de novas formas de discursos e práticas educativas.

Assim, as instituições escolares vêm caminhando com as contradições e as reinvenções de propostas educacionais. As tensões e os conflitos que são vividos no espaço escolar estão presentes, muitas vezes, nas políticas de educação que são gestadas por pessoas que não fazem parte daquele universo e, portanto, não identificam suas necessidades e seus sonhos. A experiência da educação mergulhada na atmosfera da descoberta nos provoca a tentar novas trilhas, a ousar novas propostas e a fugir do que nos causa tédio: a repetição automática e a falta de estranhamento. Acreditamos que, como educadore(a)s, poderemos recuperar a nossa vitalidade de reinventar o cotidiano e construirmos uma educação a contrapelo, um movimento ao contrário.

150

Os efeitos dessa amplitude podem promover a possibilidade de novas formas de atuar no cotidiano escolar. Além disso, dialogar e discutir sobre o problema é também uma possibilidade de despertar nos educadores interesse em buscar alternativas para reconstruir suas práticas pedagógicas.

Não seria esta uma forma de manter o sentido original da educação: o que deriva do *ex-ducere* de sua etimologia latina: conduzir para fora, para fora do que se é, para fora do caminho traçado de antemão, como nos ensina Larossa (1995)?

A certeza de que nossa atuação durante a pesquisa, junto à equipe escolar, adquiriu dimensões para além do que ficou escrito e declarado já foi um primeiro passo. Exercitamos as formas de perceber pequenos fatos, que nos escapavam, para dimensioná-los em outros patamares de discussão menos preconceituosos, como forma de encontrar outras alternativas interessantes e ricas no fazer escolar.



Notas

- 1 O período vitoriano remete a uma fase da história inglesa – a era vitoriana (1838-1901) – quando a Inglaterra, sob o reinado da Rainha Vitória, passou por uma época muito conservadora para a vida cotidiana dos cidadãos, onde o sexo era um assunto proibido.
- 2 Na ocasião da pesquisa eram oito educadores homens trabalhando na escola municipal. A nona entrevista foi realizada com o primeiro educador a trabalhar nessa instituição que, apesar de não mais fazer parte da equipe docente, aceitou o convite para entrevistá-lo.
- 3 Em sua etimologia latina *ex-per-ientia* implica uma viagem, numa aventura, num sair para fora e num passar através de Larossa (1995).
- 4 O período vitoriano remete a uma fase da história inglesa – a era vitoriana (1838-1901) – quando que a Inglaterra, sob o reinado da Rainha Vitória, passou por uma época muito conservadora para a vida cotidiana dos cidadãos, onde o sexo era um assunto proibido.
- 5 Na ocasião da pesquisa eram oito educadores homens trabalhando na escola municipal. A nona entrevista foi realizada com o primeiro educador a trabalhar nesta instituição que, apesar de não mais fazer parte da equipe docente, aceitou o convite para entrevistá-lo.
- 6 Em sua etimologia latina *ex-per-ientia* implica numa viagem, numa aventura, num sair para fora e num passar através de Larossa (1995).

Referências

151

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Rua de mão única. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1993. (obras escolhidas, v. 2)

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. 7. ed. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Ensaio sobre Literatura e História da Cultura: obras escolhidas, v. 1).

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: _____. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. 7. ed. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994a. (Ensaio sobre Literatura e História da Cultura: obras escolhidas, v. 1).

BENJAMIN, Walter. Livros infantis antigos e esquecidos. In: _____. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. 7. ed. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994b. (Ensaio sobre Literatura e História da Cultura: obras escolhidas, v. 1).



CARREIRO, Heloisa Josiele Santos. Brincadeiras de crianças e reflexões sobre a sexualidade no cotidiano da educação infantil. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 27-38.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

EDUCADORA. **Relato**. Niterói, 03 maio. 2011

EDUCADORA. **Relato**. Niterói, 29 nov. 2011a

EDUCADORA. **Relato**. Niterói, 10 abr. 2012.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Tradução Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. A vontade de saber. Tradução de Maria Theresa da Costa Albuquerque; José Augusto Guilhon de Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1977. (v. 1).

152 HÉLIO. **Relato**. Niterói, 26 maio 2011.

LARROSA, Jorge. Pedagogia, experiência e subjetividade. Uma exploração da experiência do livro e da formação do leitor na educação humanística. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis de (Org.). **Reestruturação curricular**: teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In:_____. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo, Cortez, 2003.

RODRIGUES, José Carlos. **Tabu do corpo**. 7. ed. rev. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

SCHINDHELM, Virginia. **Diário de campo**. Niterói, 15 mar. 2010.

SCHINDHELM, Virginia. **Diário de campo**. Niterói, 14 jul. 2010a.

SCHINDHELM, Virginia. **Diário de campo**. Rio de Janeiro, 27 mar. 2012.



VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e cotidiano escolar: novos desafios. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2., 2008, Rio de Janeiro. **Anais**... Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, 2008, p. 1-11.

WEEKS, Jeffrey. **The languages of sexuality**. London: Routledge, 2011.

Profa. Dra. Virginia Georg Schindhelm
Universidade Federal Fluminense | Niterói
Faculdade de Educação
Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação Superior | NEPES
Grupo de Estudos e Pesquisas com Crianças e Infâncias | GEPECI
Email | psicovir@terra.com.br

Profa. Doutoranda Marcia Nico Evangelista
Universidade Federal Fluminense
Programa de Pós-Graduação em Educação
Supervisora Pedagógica da Fundação Municipal de Educação de
Niterói
Coordenação de Supervisão Escolar das escolas de educação infantil de Niterói
Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação Superior | NEPES
E-mail | marcianico@gmail.com

153

Recebido 29 maio 2013

Aceito 17 jun. 2013



Alfabetização no Rio Grande do Norte – presença da professora Helena Botelho (1910-1920)

Literacy in Rio Grande do Norte – presence of teacher Helena Botelho (1910-1920)

Maria Arisnete Câmara de Morais

Karoline Louise Silva da Costa

Janaína Silva de Morais

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Este trabalho tem o objetivo de compreender, em partes, o contexto político-educacional da época e do fazer pedagógico no que concerne aos ensinamentos da Leitura, da Escrita e das Lições de Coisas utilizadas pela professora Helena Botelho de Farias no Grupo Escolar Joaquim Nabuco, em Taipú, Rio Grande do Norte (RN), entre as décadas de 1910 e 1920. O referencial teórico-metodológico fundamenta-se na História Cultural, que permite refletir acerca da apropriação da leitura e da escrita a partir dos objetos contextualizados nos quais emergem as maneiras diferenciadas do ensino-aprendizagem dessas habilidades. Dialogamos com as Leis e os Decretos do Governo do RN, Jornais, Revista, uma Cartilha e Livros de Escrituração Escolar. Observamos que o fazer pedagógico dessa professora centrava-se na intuição e nas Lições de Coisas consideradas a chave para desencadear a pretendida renovação do ensino nas primeiras décadas do século XX.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Lições de coisas.

Abstract

This paper analyses the practice of teaching Reading, Writing and Lessons Things of teacher Helena Botelho de Farias in Joaquim Nabuco School Group in Taipú, Rio Grande do Norte (RN). The theoretical and methodological framework that we use is based on Cultural History, which allows to reflect about the appropriation of reading and writing from the objects which emerge contextualized in different ways of teaching and learning of these abilities. We dialogued with the Laws and Decrees of the Government of RN, newspapers, magazines, one spelling book and records of bookkeeping school. We observed that this teacher pedagogical practice has focused on intuition and on the Lessons of things considered the key to trigger the desired renewal of the teaching in the first decades of the twentieth century.

Keywords: Reading. Writing. Lessons things.



As escolas têm surgido por toda parte, os mestres se multiplicam, desinteressados e abnegados, como verdadeiros apóstolos. Todos sentem a necessidade de aprender a ler e escrever. (DANTAS, 1917).

Palavras iniciais

Este artigo faz parte do Projeto *História da Leitura e da Escrita no Rio Grande do Norte: presença de professoras (1910-1940)* / Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), desenvolvido no Grupo de Pesquisa História da Educação, Literatura e Gênero/Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O referido projeto objetiva contribuir para a historiografia da educação no Brasil e, em especial, no Rio Grande do Norte, configurando a leitura e a escrita, sob a ótica da presença de professoras, cuja prática docente ocorreu nos Grupos Escolares. (MORAIS, 2011).

Entre a presença de professoras, destacamos, neste trabalho, Helena Botelho de Farias, formada pela primeira turma da Escola Normal de Natal, em 1910. Evidenciamos a sua prática de ensino da Leitura, da Escrita e das Lições de Coisas no Grupo Escolar Joaquim Nabuco, em Taipú, Rio Grande do Norte, durante o período de 1919 a 1920. O objetivo é compreender, em partes, o contexto político-educacional da época e do fazer pedagógico no que concerne aos ensinamentos da Leitura, da Escrita e das Lições de Coisas. Indagamos: Como se deu a prática alfabetizadora da professora Helena Botelho?

O trabalho fundamenta-se metodologicamente nas teorizações de Chartier (1990) que permite refletir as realidades históricas e os modos diferenciados de apropriação da leitura e da escrita configurados na construção do contexto, no qual emergem as maneiras do ensino-aprendizagem dessas habilidades, pensadas e dada a ler. Ainda fundamenta-se em Morais (2002), por permite pensar acerca da apropriação da leitura e da escrita a partir dos objetos contextualizados nos quais emergem as maneiras diferenciadas do ensino-aprendizagem dessas habilidades. E em Certeau (2012), ao possibilitar a reflexão sobre a lógica do cotidiano, as questões e os comportamentos do dia a dia que envolvem os espaços escolares e como professores e alunos legitimam saberes e valores que permeiam as práticas do coletivo escolar



e inventam “artes de fazer”, “astúcias sutis”, “táticas de resistência” que vão alterando os objetos e os códigos, e estabelecendo uma (re)apropriação do espaço e do uso ao jeito de cada um.

Saber ler e escrever representava a inserção no mundo letrado, uma nova forma de apreender o mundo. São práticas que visavam “[...] reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significa simbolicamente em estatuto e uma posição”, como também, “[...] as formas institucionais e objetivadas graças as quais uns ‘representantes’ (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe e da comunidade.” (CHARTIER, 1990, p. 23).

Pesquisamos no Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte (IHGRN), no Arquivo Público do Estado do RN e na Escola Estadual Joaquim Nabuco (Taipú/RN). Nesses acervos dialogamos com as Leis e os Decretos do Governo do Rio Grande do Norte; os jornais *A República* e *Diário do Natal*; a Revista de Ensino; Livros de Honra e de Matrícula; o Diário de Classe; o Regimento Interno dos Grupos Escolares; e a *Cartilha de Ensino Rápido da Leitura*.

156

Ressaltamos as dificuldades para analisar a vivência dos alunos, haja vista a ausência deste indício, que normalmente se perde com o tempo, impossibilitando o entrecruzamento com o registro do fazer docente. Entretanto, utilizamos o Diário de Classe de Helena Botelho e as publicações do Jornal *A República* no que se refere às visitas escolares e os passeios relacionados ao Grupo Escolar Joaquim Nabuco; além das orientações de Nestor dos Santos Lima sobre a Leitura, a Escrita e as Lições de Coisas para a escola primária do Rio Grande do Norte. São produções que indicam as demonstrações acerca dos padrões de conduta no início do século XX.

Realizamos entrevista com o senhor Odúlio Botelho de Medeiros, familiar da professora Helena Botelho, a respeito de seu modo de ser e conviver. Compreendemos que apesar do nosso esforço em configurar um determinado período histórico, sempre encontraremos lacunas na construção de um contexto.

Alfabetização no Rio Grande do Norte

As primeiras décadas do século XX foram marcadas pela tentativa de organização do ensino primário no Rio Grande do Norte. Na administração



do governador Antônio de Souza (1907-1908) ocorreu a reforma na educação pública que “[...] autorizou o governo a reformar a instrução pública, dando especificamente ao ensino primário moldes mais amplos e garantidores de sua proficuidade.” (LEI Nº 249, DE 22 DE NOVEMBRO DE 1907, p. 5). No período em questão a tônica centrava-se nas discussões sobre a criação dos Grupos Escolares, a expansão do ensino primário no Estado e a formação de professores.

O Decreto n. 178, de 29 de abril de 1908, criou o Grupo Escolar Augusto Severo, o primeiro do Estado – localizado em Natal – e reabriu a Escola Normal de Natal com a finalidade de suprir o Estado com profissionais de educação qualificados.

A Reforma da Instrução Pública no Estado decretou a criação de “[...] pelo menos, um grupo escolar em cada município” e estabeleceu que seriam “[...] efetivamente providos nas cadeiras primárias os professores titulados pela Escola Normal.” (LEI Nº 284, DE 30 DE NOVEMBRO DE 1909, p. 1).

Concluído o curso Normal, os professores estavam qualificados para a docência em qualquer instituição primária do Rio Grande do Norte. As informações demonstram que nesse período, ocorreu intenso deslocamento do professorado pelos recantos do Estado. Começava, então, a expansão do ensino primário. Tanto é que, em 1919, já funcionavam trinta e dois Grupos Escolares no Rio Grande do Norte.

Em viagem pelo interior do Estado, Manuel Dantas relatou: “Quem viaja presentemente pelo interior vê por toda a parte a mesma preocupação, o mesmo afã em favor do ensino [...] as escolas se multiplicam.” (DANTAS, 1917, p. 1). Tanto é verdade que o escritor Ezequiel Wanderley, com o pseudônimo de Juquinha das Mercês, registrou esse momento educacional no poema *Desalfabetização*, publicado no jornal *A República*:

Uma verdade corrente
Vai correndo, imprensa a fora:
– Hoje aprende muita gente
Que não aprendera outrora.

Professores, de hora em hora
Vemos um em nossa frente...
E analfabetos de agora



Só nos surgem por semente!
Deus queira que essa Instrução
Mais e mais se dissemine
Pelos recantos do Estado

E que chegue à perfeição
– De haver mais quem nos ensine
Do que quem seja ensinado!
(MERCÊS, 1922, p. 1)

Nesse contexto, como é retratado no poema, difundia-se o movimento nacional contra o analfabetismo no qual procurava disseminar a instrução pública por todos os estados da nação. Para Carvalho (2003, p. 227), nessa nova lógica “[...] o analfabetismo é alçado ao estatuto de marca da inaptidão do país para o progresso.” Combatê-lo seria prioridade nas providências da reforma educacional.

No Estado do Rio Grande do Norte, a luta contra o analfabetismo se destacava com as discussões de educadores e dirigentes envolvidos com a instrução pública no país. A exemplo de Manuel Dantas, que declarou: “Não sei se noutros Estados, observa-se o mesmo fenômeno, mas, no Rio Grande do Norte, a luta contra o analfabetismo vai se tornando tenaz e constante.” (DANTAS, 1917, p. 1). Para divulgar a ideia de progresso, expressões como “Combater o analfabetismo é dever de honra de todo brasileiro” tomavam conta das páginas dos jornais. (COMBATER..., 1917; 1918; 1919).

Este movimento voltava-se para o ensino da Leitura e da Escrita na educação primária potiguar. A política educacional da época em estudo, apregoava que “[...] o fundamento do ensino primário consiste em leitura, escrita, cálculo e desenho, que serão cuidadosamente seriados, constituindo as demais matérias os elementos acessórios da instrução primária.” (LEI Nº 405, DE 29 DE NOVEMBRO DE 1916, p. 45).

Nos documentos analisados, encontramos várias alusões à importância da Leitura e da Escrita nas escolas primárias. O texto de Oscar Wanderley enaltecia o esforço bem orientado dos professores, que “[...] estão se aparelhando de métodos e processos magníficos.” (WANDERLEY, 1917, p. 5).

Para Nestor dos Santos Lima, diretor da Escola Normal de Natal, “[...] a leitura é a base de todo ensino.” Sem o propósito de investigar a história da



leitura e da escrita nem o seus preceitos como arte, importa saber a sua aquisição no período estudado. (LIMA, 1911, p. 1).

Helena Botelho, uma breve história

Helena Botelho de Farias, nasceu no Estado de Pernambuco em 13 de agosto de 1896, filha do casal José Paulino de Carvalho Botelho e Maria Marcolina Botelho. Quando criança Helena Botelho teve o primeiro contato com as letras através de sua genitora. “A família, por tradição, inclinou-se para as letras, artes, música e pelo magistério, como foi o caso de Josefa Botelho e de suas irmãs Helena e Alzira.” (MEDEIROS, 2013).

Aos 16 anos de idade, ingressou na Escola Normal de Natal, onde fez parte da primeira turma de formandos, em 04 de dezembro de 1910. Nessa referida turma formaram-se,

Luiz Antonio dos Santos Lima, Severino Bezerra de Melo, Manuel Tavares Guerreiro, Anfilóquio Carlos Soares Câmara, Francisco Ivo Cavalcanti, José Rodrigues Filho, Luiz Garcia Soares de Araújo, Ecila Pegado Cortez, Judite de Castro Barbosa, Áurea Fernandes Barros, Olda Marinho, Stela Vésper Ferreira Gonçalves, Beatriz Cortez, Arcelina Fernandes, Guiomar de França, Anita de Oliveira, Francisca Soares da Câmara, Maria Natália da Fonseca, Maria Abigail Mendonça, Maria das Graças Pio, Clara Fagundes, Maria da Conceição Fagundes, Maria Julieta de Oliveira, Maria Belém Câmara, Maria do Carmo Navarro, Helena Botelho, Josefa Botelho. (MORAIS, 2006, p. 75).

Formavam-se vinte e sete alunos, cuja maioria pertencia ao sexo feminino: sete homens e vinte mulheres. Isso evidencia o fato de que o magistério era considerado uma extensão da maternidade e uma profissão predominantemente feminina.



Imagem 1 | Helena Botelho | década de 1920
Fonte | Acervo pessoal de Haroldo Brandão

160

Aprovada em concurso público, Helena Botelho foi nomeada para exercer a docência no Grupo Escolar Senador Guerra (Decreto nº 189, de 16 de fevereiro de 1909), instalado na cidade de Caicó/RN. Helena e a sua irmã Josefa Botelho, “[...] foram as primeiras professoras formadas a atuar naquela cidade.” (MORAIS; SILVA, 2011, p. 71). Nesse estabelecimento de ensino ela lecionou durante o período de 1911 a 1918. Uma de suas alunas foi a educadora Chicuta Nolasco Fernandes que, posteriormente, dirigiu a Escola Normal de Natal, no período de 1952 a 1956. Dona Chicuta rememorava a sua professora primária enquanto estudante daquela instituição: “Adorava D. Helena, bonita como um cromo.” (MORAIS, 2006, p. 39).

Lecionou em vários estabelecimentos de ensino: o Grupo Escolar Joaquim Nabuco na cidade de Taipú/RN, criado pelo Decreto nº 86, 8 de janeiro de 1919 e o Grupo Escolar Pedro Velho, em Canguaretama, criado pelo Decreto nº 286, 10 de julho de 1913.

Finalmente, em 1923 foi transferida, a pedido, do Grupo Escolar Pedro Velho para o Grupo Escolar Felipe Camarão, em Ceará-Mirim (livro de Registro de títulos e portarias de licenças, 1923). Nessa instituição primária, criada pelo Decreto nº 266 de março de 1912, Helena Botelho assumiu a Cadeira Infantil Mista (Inscrição dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas, 1924).



Conforme entrevista com o senhor Odúlio Botelho, a professora Helena desenvolveu, nos municípios do Estado onde lecionou, uma “[...] intensa atividade cultural, procurando envolver a sociedade nas coisas da educação.” Nas suas lembranças, “[...] além de poetisa, era uma excelente pintora. Desenvolveu uma boa oratória nos momentos solenes.” (MEDEIROS, 2013).

Já aposentada do magistério, acompanhou o seu marido José Cesar de Farias Filho para o Estado da Paraíba, onde passou a residir no município de Princesa Isabel. “Continuou lecionando as crianças e adultos naquela região, era a vocação permanente sobre a arte de ensinar.” (MEDEIROS, 2013). Por volta dos anos de 1970, residiu com sua família no bairro do Alecrim, à Rua Fônsaca e Silva, n. 1105. Depois morou na Rua Amaro Mesquita, Lagoa Nova, até os últimos dias de sua vida.

Destinou sua herança à filha de criação e sobrinha Lealzi Brandão.

[...] não tendo herdeiros necessários, quer ascendentes e quer descendentes, e podendo, por isso, livremente dispor da meação dos seus bens que então existirem por ocasião de sua morte, quer a ora determina que a referida meação de seus bens que então existirem por ocasião de sua morte, caibam e venham pertencer, exclusivamente, à sua sobrinha e filha de criação de nome Lealzi Brandão, brasileira, solteira, maior, de prendas domésticas, filha de Alexandre Brandão e de dona Alzira Botelho Brandão. (BOTELHO, 1971, p. 2).

161

Helena Botelho faleceu em 24 de dezembro de 1986, aos 90 anos de idade. Morreu por falência múltipla dos órgãos pela senilidade. Seu sepultamento realizou-se no Cemitério do Alecrim.

Finalmente, ela denomina uma escola pública na zona rural do município de Taipú/RN, a Escola Isolada Helena Botelho, localizada no sítio Arisco dos Barbosa e faz parte das nossas pesquisas sobre a presença de professoras que configuraram a história da Leitura e da Escrita no Rio Grande do Norte.

Grupo Escolar Joaquim Nabuco

○ Município de *Taipú* localiza-se na microrregião do Litoral Norte do Estado do Rio Grande do Norte, distante 50 km da capital Natal. O nome



Taipú tem sua origem em um aldeamento existente na localidade, denominado *Itaiipi*. (CASCUDO, 1968).

Neste município foi criado o Grupo Escolar Joaquim Nabuco, em 1919. Essa instituição de ensino primário foi inaugurada oficialmente no dia 18 de fevereiro do mesmo ano. O Jornal *A República* destacou que essa inauguração “[...] representa mais um dos grandes melhoramentos na instrução pública devido à administração fecunda e bem orientada do desembargador Ferreira Chaves.” (GRUPO ESCOLAR, 1919, p. 2).



162

Imagem 2 | Fachada do Grupo Escolar Joaquim Nabuco | década de 1920
Fonte | Arquivo pessoal de Anderson Tavares | 2012

O Grupo Escolar Joaquim Nabuco incorporou as escolas que existiam em Taipú, seguindo orientação da Diretoria-Geral da Instrução Pública. “Quando se tratar da criação de um grupo escolar, em localidade onde funcionem escolas isoladas, o grupo será organizado com a reunião dessas escolas [...].” (LEI Nº 405, DE 29 DE NOVEMBRO DE 1916, p. 47). Desse modo, funcionavam duas Escolas Isoladas no Grupo Escolar Joaquim Nabuco, sendo uma a Escola Isolada Feminina, regida pela professora Josefa Botelho, com 45 alunos matriculados e a outra a Escola Isolada Masculina, regida pela professora Helena Botelho, com a matrícula 40 alunos. Antes dessa organização, as Escolas Isoladas funcionavam nas residências dos próprios professores. Tal funcionamento acarretava problemas tanto de ordem administrativa quanto de



ordem pedagógica, como a precariedade da estrutura física e de higiene e a falta de professores qualificados. As Escolas Isoladas passaram somente a pertencer ao patrimônio público a partir do momento em que o modelo de organização escolar das Cadeiras Isoladas foi sendo substancialmente modificado e substituído pelo modelo dos Grupos Escolares. (PINHEIRO, 2002).

O inspetor de ensino Amphiloquio Câmara em suas visitas escolares registrou a regularidade com que funcionava a Escola Isolada Masculina, “[...] além da boa ordem e disposição dos móveis, do asseio e bom comportamento dos alunos”, e que a professora Helena Botelho cumpria os horários, programas e métodos de ensino oficialmente recomendados. (VISITAS ESCOLARES, 1919, p. 2).

As inspeções escolares tinham o objetivo de supervisionar o ensino, acompanhar a construção e o funcionamento dos estabelecimentos educacionais e orientar diretores e professores na organização técnica de suas classes e na adoção de métodos e processos de ensino recomendados pelo Diretor-Geral da Instrução Pública. “A metodologia, a frequência, a caixa escolar, as festas e passeios escolares, assim como o aprendizado dos alunos, eram verificados periodicamente pelos inspetores escolares.” (HOLLANDA, 2001, p. 74).

De acordo com Faria Filho (2000) ao registrarem os acontecimentos do cotidiano escolar, os inspetores de ensino, assim como os diretores e os professores estavam dando visibilidade aos grupos, permitindo tanto a observação quanto o controle e a possível intervenção nas atividades desenvolvidas em seu interior. Os relatórios produzidos concediam à Diretoria-Geral da Instrução Pública uma maneira de fiscalizar as atividades dos profissionais que atuavam nos estabelecimentos de ensino, de forma a manter sempre vivo os interesses do Estado.

A Lei Orgânica do Ensino criou em cada Grupo Escolar e Escola Isolada o Diário de Classe, no qual o professor deveria registrar o resumo dos trabalhos, com a indicação de lições, exercícios e deveres. (LEI Nº 405, DE 29 DE NOVEMBRO DE 1916).

Seguindo as orientações advindas da Diretoria-Geral da Instrução Pública, as professoras registravam as suas atividades nos Diários de Classe. A respeito das anotações de Helena Botelho, Amphiloquio Câmara declara: “[...] está regularmente feita, com clareza e asseio, tendo a professora o



cuidado de antemão consignar no Diário de Classe, as lições a dar.” Relata ainda que “[...] a professora proprietária da cadeira gosa da estima e da confiança sociais, pelo que a felicito, concitando-a a não esmorecer em meio da jornada.” (VISITAS ESCOLARES, 1919, p. 2).

Percebemos que o Diário de Classe era um instrumento na inspeção escolar e na prática diária dos professores. A partir dele, obtivemos dados sobre as atividades docentes e o cotidiano da sala de aula.

No entanto, há lacunas. As brechas que se percebem nessa fonte documental, especialmente nos fragmentos, exigem uma reflexão sobre a necessidade de considerá-la não apenas como um elemento de importância na busca pelas concretizações do ensino, mas também como o atendimento às demandas burocráticas, nem sempre coerentes com as concepções construídas pelos professores, que procuram atender ao que lhes é, muitas vezes, imposto. (AMÂNCIO; CARDOSO, 2011).

No Diário de Classe da professora estão dispostas as matérias que compunham o programa de ensino e o respectivo conteúdo a ser trabalhado. Em consonância com a legislação vigente, as matérias eram: leitura; escrita e caligrafia; língua materna; cálculo aritmético; geometria, noções de geografia e história, especialmente, do Rio Grande do Norte; instrução moral e cívica; lições de coisas; desenho; hinos; trabalhos manuais; exercícios físicos. (LEI Nº 405, DE 29 DE NOVEMBRO DE 1916). Registrava as lições destinadas aos alunos e fazia referência à *Cartilha de Ensino Rápido da Leitura*, de Mariano de Oliveira.

164



Imagem 3 | Cartilha de Ensino Rápido da Leitura
Fonte | Oliveira | 1944



Essa cartilha teve sua primeira edição em 1917, foi adotada oficialmente em pelo menos três estados brasileiros e considerada com uma das que teve maior circulação na escola primária brasileira, com 2232ª edições e mais de 6 milhões de exemplares, até 1997. (SOBRAL, 2007). Há registros, ainda, da utilização da *Nova Cartilha Analítico-Sintética e do Livro de Leitura Páginas Infantis*, ambas de Mariano de Oliveira. Pelo número de edições e títulos evidenciamos a grande aceitação que as publicações desse autor tiveram nos Grupos Escolares.

Para fins deste trabalho, analisamos a edição 266ª da *Cartilha de Ensino Rápido da Leitura* publicada em 1944. O motivo dessa escolha foi a ausência da primeira edição (1917) e por identificarmos semelhanças entre as atividades registradas pela professora Helena Botelho, em seu Diário de Classe, com as atividades dessa edição.

O método de ensino difundido na época em estudo era o Intuitivo. Desde a década de 1870, as críticas à instrução popular indicavam a necessidade de uma escola primária que em tudo se diferenciasse da escola de primeiras letras existentes. A escola popular, instrumento de reforma social, deveria ser totalmente renovada de acordo com os padrões educacionais considerados os mais modernos na época. O método intuitivo foi o símbolo dessa renovação e modernização do ensino. (SOUZA, 1998).

Tal método consistia “[...] na valorização da intuição como fundamento de todo o conhecimento, isto é, a compreensão de que a aquisição dos conhecimentos decorria dos sentidos e da observação.” (SOUZA, 1998, p. 159). Nesse sentido, o ensino deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. A prática do ensino concreto seria realizada pelas Lições de Coisas, considerada “[...] a chave para desencadear a pretendida renovação.” (VALDEMARIN, 2004, p. 104).

Leitura e Escrita

A Leitura tanto quanto a Escrita faz parte do processo de construção, instauração dos sentidos. “A leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros.” (CHARTIER, 1994, p. 16). As práticas de Leitura

e Escrita nos Grupos Escolares tinham por objetivo a formação da sociedade letrada norte-rio-grandense.

Os registros da professora Helena Botelho mostram que todos os dias os alunos tinham atividades acerca da Leitura e da Escrita, que também estavam presentes nas demais matérias. A exemplo, das aulas de cálculo e aritmética, nas quais os alunos faziam exercícios de "Copiar os algarismos de 1 até dez". (BOTELHO, 1919).

As crianças aprendiam a Leitura silenciosa que permitia a liberdade de imaginação sem a interferência de outrem. Por outro lado, a Leitura em voz alta possibilitava uma melhor compreensão do texto, através das entonações e pausas necessárias à fluência da Leitura. (MORAIS; SILVA, 2009). Helena Botelho trabalhava a Leitura com os alunos através da "Elocação sobre a leitura do dia" e a recitação de poesias infantis, contos e fábulas, como por exemplo, "A raposa e as uvas". (BOTELHO, 1919).

As lições da Cartilha de Ensino Rápido da Leitura demonstravam que exortações às virtudes e à valorização da natureza, do trabalho e da pátria eram frequentes.

166

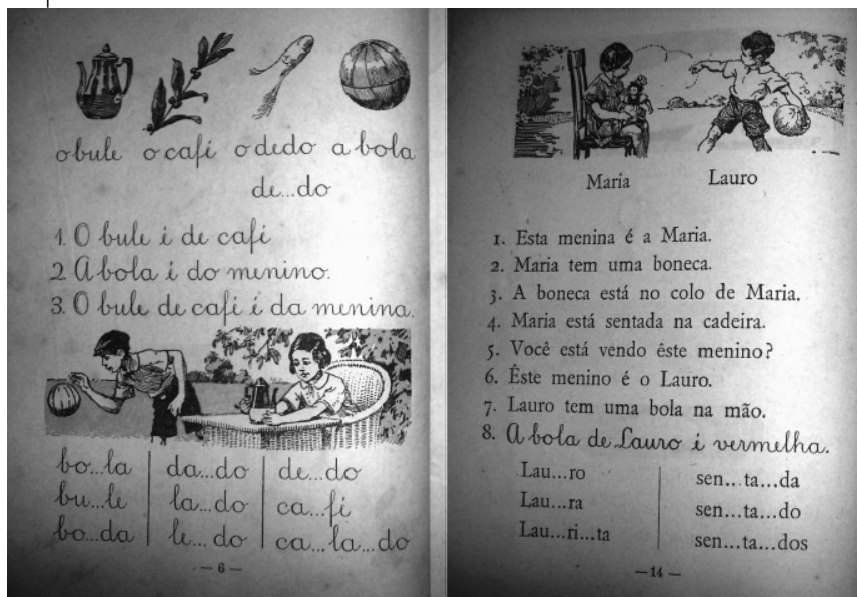


Imagem 4 | Páginas da Cartilha de Ensino Rápido da Leitura
 Fonte | Oliveira | 1944, p. 6; 14

As orações: “A bola é do menino”, “Lauro tem uma bola na mão”, “O bule de café é da menina” e “Maria tem uma boneca”, expressam os valores a serem inculcados nos meninos e nas meninas que frequentavam o Grupo Escolar. Moraes e Silva (2009) destacam que, para os meninos realizavam performances que condiziam com sua função de cidadão. Para as meninas o ensino valorizava atributos como leitura, considerado de bom tom para seu papel social de mãe, esposa, professora. A lição evidencia o papel socialmente construído para meninos e meninas.

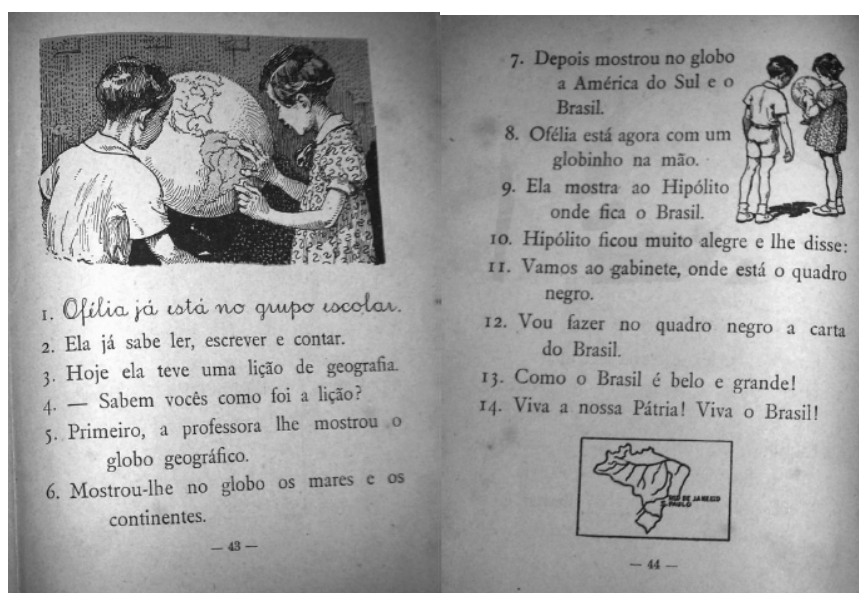


Imagem 5 | Páginas da Cartilha de Ensino Rápido da Leitura
 Fonte | Oliveira | 1944, p. 43-44

As ideias lançadas nos livros escolares tinham a intenção de mostrar às crianças a geografia do país e a ideologia dominante das divisões sociais de gênero, de trabalho e da escola. Frases como “Ofélia já está no grupo escolar” e “Ela já sabe ler e escrever”, expressam as características da educação primária no início do século XX, bem como a altivez de pertencer à uma instituição escolar.

Não podemos perder de vista que a *Cartilha de Ensino Rápido da Leitura* surgiu em um contexto no qual havia o projeto de construção de uma sociedade letrada, já iniciado na segunda metade do século XIX. Desta feita,



"[...] valorizava-se a leitura como símbolo de instrução e como forma de socialização. A prática de leitura, portanto, entendida como uma chave de acesso ao saber erudito, ao brilho que a cultura letrada propicia." (MORAIS, 2002, p. 35). Nessa sociedade, o engrandecimento da pátria e a exaltação aos que já sabem ler são demonstrados a partir mesmo dos livros escolares. Nesse contexto, a escola adquire um papel singular.

Um papel singular demonstrado também na aprendizagem da Escrita, compreendida como "[...] a arte de gravar os nossos pensamentos e sentimentos, por meio de caracteres, chamados letras. A escrita é uma arte e não um dom natural [...] ela deve ser ensinada." (LIMA, 1911b p. 1).

A organização da escrita no universo escolar modificou a organização do espaço, do tempo e das relações sociais: do espaço, lembrando que para escrever é necessário um lugar próprio; do tempo, percebendo que a escrita instaura a possibilidade da leitura posterior, o que confere maior durabilidade à palavra e maior relevância ao registro; e das relações sociais, compreendendo que a escrita cria uma nova dinâmica através do recurso às cartas, bilhetes ou mesmo anotações. (CHARTIER; HÉBRARD, 1998).

Conforme Lima (1911b p. 1) "[...] a boa escrita é regular, completa, inteligível." Assim, escrever tornou-se essencial para a construção da sociedade pretendida porque, "[...] com mais ou menos resistência, o público é moldado pelo escrito (verbal ou icônico), torna-se semelhante ao que recebe, enfim, deixa-se imprimir pelo texto e como o texto que lhe é imposto." (CERTEAU, 2012, p. 238).

Os discursos pedagógicos, apoiados pelos preceitos higienistas da época, preocupavam-se em normatizar a escrita. Um dos princípios importantes durante a escrita em classe dizia respeito à disposição do corpo do aluno, do papel e da pena. A falta de cuidado com esses preceitos acarretaria problemas na visão, como a miopia, ou deformações na coluna da criança. (LIMA, 1911b).

Para este particular, apresentavam-se três sistemas de escrita:

O 1º começava pelas letras de duas pautas de tamanho e em ordem decrescente passava as de uma só, as de meia, até a letra comum ou cursivo; o 2º sistema, reconhecendo que os dedos da criança não podem fazer as letras maiores, começava pelas menores, chegando afinal às maiores; o 3º sistema, verificando a inconveniência de ambos, faz começar por um tamanho médio e na ordem decrescente, chega ao cursivo. (LIMA, 1911b p. 1).

A professora Helena Botelho revelava, no Diário de Classe, que nos ensinamentos sobre a Escrita, os exercícios estavam sempre aliados às atividades de Leitura. Registros como: “Copiar do quadro negro as palavras que estiverem no plural” ou “Cópia de um trecho da lição do dia, sublinhando as palavras que estiverem no singular”, revelam isso. (BOTELHO, 1919).

Observamos na imagem abaixo que as atividades de Escrita eram realizadas em vários momentos ao longo do dia. Com destaque para o registro do uso da *Cartilha de Ensino Rápido da Leitura* e do *Livro Páginas Infantis*, ambas de Mariano de Oliveira.

Diário de Classe do dia 14 de Março de 1919.

B	Horario	Materia	Ponto tratado	Demonstrações
a	Das 10:25	Leitura	(1 ^o rec) Leri a pag. 5 do livro <i>Ensino Rápido</i> de M. d. Oliveira.	bone, boneca, bola.
		Escrita	(2 ^o rec) Escrevera: <u>Na</u> s <u>ma</u> nduei <u>ras</u> os <u>la</u> bios <u>com</u> a <u>ma</u> in <u>te</u> ra.	Copia da pedra.
	Das 10:25 as 10:45	Escrita	(1 ^o rec) Escrevera: bone, boneca, bola etc. Cópia do quadro negro.	
		Leitura	(2 ^o rec) Leri a pag. 14 do livro <i>Páginas Infantis</i> de M. d. Oliveira.	Proezas do Carlito.
	Das 10:45 as 11	Geometria	(1 ^o rec) Linhas (Reprodução).	Parallelas, sim.
	Das 11:10	Callisthenica	(1 ^o rec) Exercícios regulamentares.	os as mistos etc.
	Das 11:30	Calculo	(1 ^o rec) oral. Ler as pag. 5 e 6 do <i>mapa</i> de Parker.	
	Das 11:30		(2 ^o rec) escrita. Contos de dinn	364-122=639-
			muri com mais de um algarismo	369=, 364-232= etc.
	as 11:45	Reclamação.	(1 ^o rec) Exercícios de reatagaõ	A Boneca, etc.
	Das 11:45 as 12-	Lingua Materna	1 ^o escrita. Cópia da lição do dia, reparando os syllabas. 2 ^o oral. Nome do lugar, residência, rua. N.º da casa etc.	
			A professora, Helena Botelho.	

Imagem 6 | Registro das atividades de Escrita no Diário de Classe
Fonte | Botelho | 1919

Na aprendizagem da Escrita a professora também preocupava-se em difundir os valores morais e patrióticos vigentes. É recorrente, nos seus registros, a utilização de frases que exaltavam a Pátria, o Trabalho e a Escola. Diariamente, os alunos escreviam frases como: “Tudo por minha Pátria!” ou “A bandeira da Pátria é digna de respeito”. (BOTELHO, 1919).



A temática Trabalho se destaca como prazerosa, digna, e gratificante. Revela-se claramente em exercícios registrados no Diário de Classe que sugeriam a escrita de frases como, por exemplo, “O trabalho engrandece o homem”, “O trabalho torna a vida feliz” e “O trabalho é a condição da felicidade”. (BOTELHO, 1919).

A cópia diária de frases como “A escola não é lugar de conversa”, “É necessária muita aplicação ao estudo”, “É dever do aluno apresentar-se asseado na escola” ou “Lá os alunos bons merecem a estima dos mestres” (BOTELHO, 1919) interiorizavam nas crianças o comportamento para o progresso a fim de que se tornassem cidadãos modernos e cultos.

Lições de Coisas

As Lições de Coisas, assim como a Leitura e a Escrita, permeavam as atividades docentes no período estudado. Consistia em aguçar o sentido da observação. Tinha como objetivo colocar a criança na presença das coisas, fazê-las ver, tocar, distinguir, nomear, medir, enfim, conhecê-las.

Em Periódicos da época é nítida a indicação nas escolas primárias das Lições de Coisas como o único caminho capaz de conduzir-nos a uma educação sólida. Destaca que,

São as coisas que com seus nomes, nomes de suas propriedades, de suas ações, nos levam ao estudo da linguagem. É o estudo das formas dos objetos que produz a geometria, bem como o seu número fez nascer o cálculo. É do exame da localidade e de seus habitantes que resulta a geografia e a história. É o conhecimento dos animais, vegetais e minerais que produz a zoologia, a fitologia ou botânica e a mineralogia. (VASCONCELOS JÚNIOR, 1917, p. 8).

Para Nestor Lima, “[...] o estudo das coisas desenvolve as faculdades de observação e percepção (os sentidos), a memória, o juízo, o raciocínio, a abstração, a generalização, etc.” (LIMA, 1911a, p. 1). Classifica-as em concretas, rudimentares e práticas. Concretas porque só devem ser dadas com o objeto a vista, o que provoca a observação do aluno, sobre o seu todo, suas partes, qualidades, etc.; Rudimentares, porque as inteligências infantis não comportam investigações sutis, discussão de teorias e leis; e Práticas porque



devem ter um emprego na vida comum, como os alimentos, os objetos, noções de fisiologia, etc. (LIMA, 1911a).

Neste sentido, esse autor sugere algumas etapas para o ensino das Lições de Coisas. 1º Apresentação do objeto ou o seu desenho e sua denominação; observação pelos alunos das suas propriedades mais gerais, cor, forma, som, sabor e cheiro, conforme for possível; 2º Designação de suas partes e elementos, bem como determinação de suas espécies ou variedades; 3º Decomposição do objeto em seus elementos constitutivos e sua recomposição, se for possível; e 4º Mostrar para que serve o objeto ou o funcionamento do órgão ou do ser. (LIMA, 1911a).

A Lei Orgânica do Ensino estabelece que nas instituições de ensino primário, as lições serão sobretudo práticas e concretas. "Os professores as encaminharão de modo que as faculdades do aluno sejam incitadas a um desenvolvimento gradual e harmônico, cumprindo ter em vista o desenvolvimento da faculdade de observação, empregando-se para isto processos intuitivos." (LEI Nº 405, DE 29 DE NOVEMBRO DE 1916, p. 44).

Observamos que a professora Helena Botelho, em seu Diário de Classe, descreve na matéria 'Coisas' exercícios de observação das "cores primárias e variedades", destaca suas distinções, tons e traz exemplos de cada cor primária. (BOTELHO, 1919, p. 6). Os seus registros apontam o trabalho com as temáticas animais, vegetais e alimentos, conforme Regimento Interno dos Grupos Escolares para o ensino das Lições de Coisas (Regimento Interno dos Grupos Escolares, 1925).

Ressaltava sempre a classificação, a exemplificação e as características dos assuntos abordados, como destacado no exemplo a seguir.

Diário de Classe do dia 26 de Abril de 1919.

Horario	Materia	Ponto tractado	Demonstrações
Das 10.5	Leitura	(1 ^o Rec) Lera a pag. 16 do livro "Lectura Rapida" de M. d. Oliveira	Maria Lauro gatinho, Nenê etc.
das 10.15	Escrita	(2 ^o Rec) Escreverá: Ceneario mui ta applicação ao estudo.	
10.25	Escrita	(1 ^o Rec) Escreverá: Maria, Lauro, gatinho, etc.	
das 10.45	Leitura	(3 ^o Rec) Lera a pag. 66 do livro "Paginas Infantis" de M. d. O. Pombalhas	
10.45 - 11	Coisas	(1 ^o e 2 ^o Rec) Exercicios de observação dos Animais conhecidos e sua classificação	Vertebrados imaturos dos reptis, aves, peixes batrachios.

Imagem 7 | Registro das Lições de Coisas no Diário de Classe
 Fonte | Botelho | 1919

172

As Lições de Coisas estavam presentes nas demais matérias do programa de ensino. Nas aulas de Desenho, os alunos eram estimulados a desenhar livremente objetos relacionados com o cotidiano. Exemplos: "Uma colher de pedreiro", "Um banco escolar", "Um quadrado" e "Uma garrafa" (BOTELHO, 1919). A designação "Do natural" era utilizada para o desenho à mão livre, a partir da percepção das características que os alunos já interiorizaram do objeto. Explorar a memória dos alunos era uma das recomendações estabelecidas pelo Regimento Interno dos Grupos Escolares para os conteúdos da matéria de Desenho. (REGIMENTO INTERNO DOS GRUPOS ESCOLARES, 1925).

Os preceitos das Lições de Coisas também se faziam presentes em atividades extraclasse. Os passeios escolares, recomendados pelo Regimento Interno dos Grupos Escolares, ocorriam, preferencialmente, nos campos de cultura, fábricas, estabelecimentos industriais e fazendas. (LEI Nº 405, DE 29 DE NOVEMBRO DE 1916). A *República* destacava o passeio escolar que a professora Helena Botelho realizou no sítio Umary, onde "Foram dadas lições sobre Botânica, a vista das plantas existentes no local, falando ainda a professora sobre a utilidade da árvore." (VISITAS ESCOLARES, 1920, p. 1).

Em outro passeio, ao sítio Rodeio, a "[...] professora da Escola Masculina aproveitando o plantio que se fazia, neste dia, de vários pés de



Eucaliptos, explicou a necessidade e utilidade desta planta.” (PASSEIOS ESCOLARES, 1920, p. 2). Nos passeios, após as lições, os alunos recrearam, executando exercícios de ginástica sueca, jogos infantis, corridas, poesias e cantando hinos escolares.

Outro espaço de aplicação das Lições de Coisas eram as festas realizadas na escola primária. O Regimento Interno dos Grupos Escolares instituiu três festas escolares obrigatórias: a Festa da Natureza, ou Festa da Árvore, que deveria ser realizada no dia 3 de maio, podendo ser uma reunião ou passeio geral, com plantio de árvores, atos de carinho aos animais domésticos; a Festa da Pátria, no dia 7 de setembro, com reunião cívica, recitativos, cânticos e entretenimentos alusivos a data, homenagem a Bandeira, recordação dos grandes nomes da Independência, havendo passeata geral quando possível; e a Festa da Bandeira, no dia 19 de novembro, com hasteamento da bandeira, às 12 horas na fachada do edifício, Hino de Bilac, saudações e palmas, passeio e homenagens especiais.

O Jornal *A República* relata a Festa da Árvore realizada no Grupo Escolar Joaquim Nabuco.

Às 16 horas, numa das áreas do recreio, perante numerosa assistência, teve início a festividade com o hino das árvores, entoado por todos os alunos. Em seguida, a professora Helena Botelho, em linguagem clara, falou às crianças sobre a utilidade da árvore, o carinho e o respeito com que deve ser tratada, terminando com um elogio ao trabalho. Em cada uma das áreas descobertas do recreio, foram plantadas duas mangueiras, por alunos das duas escolas. Num dos salões do Grupo, realizou-se uma parte recreativa, desempenhada pelos alunos, constante de diálogos e recitativos, cuidadosamente escolhidos e ensaiados pelas professoras. (A FESTA, 1920, p. 2).

Evidenciamos a presença constante das Lições de Coisas nas matérias e nas festividades realizadas na escola primária. Essa instituição utilizava o Método Intuitivo, as Lições de Coisas, para incutir valores e hábitos nas crianças. Compreendia-se que “Só os processos intuitivos podem levar o homem a raciocinar guiado pela razão, pelos princípios da ciência, pela compreensão das leis.” (SOUZA, 1998, p. 164).

Desta maneira, a aprendizagem do ensino da Leitura e da Escrita ancorava-se nas Lições de Coisas, na intuição que conduz ao esclarecimento



de novos conhecimentos. Observamos que o ensino-aprendizagem da Leitura e da Escrita centrava-se na valorização da intuição como fundamento de todo o conhecimento e as Lições de Coisas considerada a chave para desencadear a pretendida renovação do ensino.

Palavras finais

A professora Helena Botelho teve uma ação educativa voltada para a alfabetização de seus alunos, com ênfase nas cartilhas de ensino utilizadas pela política educacional da época. Indicava os modos de fazer e a conduta específica na escola primária do Rio Grande do Norte.

O Diário de Classe, assim como os passeios e as visitas escolares revelavam a narrativa do cotidiano escolar e o fazer de uma alfabetizadora em sala de aula. Os ensinamentos da Leitura, da Escrita e das Lições de Coisas são indícios de que as maneiras de educar as crianças envolviam controlar, semear e cultivar a natureza destas. São preceitos voltados para a formação do cidadão republicano.

174

Observamos que o fazer pedagógico dessa professora centrava-se na intuição e nas Lições de Coisas consideradas a chave para desencadear a pretendida renovação do ensino nas primeiras décadas do século XX. Enfim, a professora Helena Botelho sintonizava-se com as ideias correntes acerca da alfabetização no período analisado, demonstrando domínio no que transmitia aos alunos.

A metodologia que utilizamos permitiu vislumbrar, em parte, o cotidiano escolar, na concepção de Certeau (2012), e os modos diferenciados de apropriação da Leitura e da Escrita configuradas na construção desse contexto, sob as postulações de Chartier (1990) e Morais (2002).

Helena Botelho legitimou o magistério feminino no projeto de disseminação da instrução pública pelos recantos do Estado. Pioneira desse movimento – no sentido de que foi diplomada na primeira turma da Escola Normal de Natal (1910) –, enfrentou adversidades em favor do ensino público primário. Trata-se de uma professora que muito contribuiu para a formação da sociedade letrada Norte-rio-grandense.



Referências

A FESTA das árvores. **A República**, Natal, p. 2, 19 maio 1920.

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros; CARDOSO, Cancionila Janzkovski. História da Alfabetização em Mato Grosso: a contribuição dos “diários de classe” como fonte documental. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina universitária, 2011.

BOTELHO, Helena. **Diário de classe**. Taipú (Rio Grande do Norte), mar./nov. 1919.

_____. **Escritura Pública de Testamento**. Natal, 1971. (Documento datilografado de 31 de maio de 1971, sob a guarda do 5º Ofício de notas, Alecrim – Natal).

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da instrução públicas. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (coleção historial, 6). p. 225-251.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Nomes da terra**: geografia, história e toponímia do Rio Grande do Norte. Natal: Sebo Vermelho, 1968.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 18. ed. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHARTIER, Roger. **Historia cultural**: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

_____. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução Mary del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. A invenção do cotidiano: uma leitura, usos. **Projeto História**, São Paulo, n. 17, p. 29-44, nov. 1998.

COMBATER o analfabetismo é dever de honra de todo brasileiro. **A República**, Natal, p. 1, 24 set. 1917.

_____. **A República**, Natal, p. 1, 11 jan. 1918.

_____. **A República**, Natal, p. 1, 27 maio 1919.

DANTAS, Manoel. Contra o analfabetismo. **A República**, Natal, p. 1, 21 jul. 1917.



FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios**: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UPF, 2000.

GRUPO ESCOLAR Joaquim Nabuco. **A República**, Natal, p. 2, 19 fev. 1919.

HOLLANDA, Valkley Xavier Teixeira de. **A expansão do ensino no RN (1910-1920)**: presença de professoras. 2001. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

LIMA, Nestor dos Santos. A leitura, suas espécies, métodos e processos. **A República**, Natal, p. 1, 21 jul. 1911. (Coluna Pedagogia).

_____. Lições de coisas, sua importância, princípio e método. **A República**, Natal, p. 1, 26 jul. 1911a. (Coluna Pedagogia).

_____. A escrita, seus princípios e processos. A caligrafia. **A República**, Natal, p. 1, 28 jul. 1911b. (Coluna Pedagogia).

MEDEIROS, Odílio Botelho de. **Entrevista**. Natal, 23 jan. 2013.

MERCÊS, Juquinha das. Desalfabetização. **A República**, Natal, p. 1, 1 jan. 1922.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. **Leituras de mulheres no século XIX**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Chicuta Nolasco Fernandes**, intelectual de mérito. Natal: Editorial A República, 2006. 174p.

_____. **História da leitura e da escrita no Rio Grande do Norte**: presença de professoras (1910-1940). 2011-2013. Projeto PVE2127-2011 vinculado ao CNPq, Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de; SILVA, Francinaide de Lima. Práticas de leitura e escrita nos grupos escolares do Rio Grande do Norte (1908-1920). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 36, n. 22, p. 114-138, set./dez. 2009.

_____. Representações de professoras primárias no século XX: a primeira turma da Escola Normal de Natal (Rio Grande do Norte). In: FREITAS, Ana Maria Gonçalves Bueno de; MOTTA, Diomar das Graças (Org.). **Mulheres na história da educação**: desafios, conquistas e resistências. São Luís: EDUFMA: UFPB: Café & Lápis, 2011.

OLIVEIRA, Mariano de. **Cartilha de ensino rápido da leitura**. 266. ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1944.



PASSEIOS escolares. **A República**, Natal, p. 2, 22 jun. 1920. (Coluna Pelo Ensino).

PINHEIRO. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Universidade São Francisco, 2002.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 178, de 29 de abril de 1908. Reestabelece a Diretoria Geral da Instrução Pública, cria a Escola Normal, Grupos Escolares e Escolas Mixtas e dá outras providências. **Actos legislativos e decretos do governo**. Natal: Typografia d'A República, 1908.

_____. Lei nº 249, de 22 de novembro de 1907. Autoriza o governo a reformar a instrução pública. **Actos legislativos e decretos do governo**. Natal: Typografia d'A República, 1908.

_____. Decreto nº 189, de 16 de fevereiro de 1909. Cria na cidade de Caicó um grupo escolar denominado Senador Guerra. **Actos Legislativos e Decretos do Governo**. Natal: Typografia d'A República, 1909.

_____. Lei nº 284, de 30 de novembro de 1909. Reforma a Instrução Pública do Estado. **Actos legislativos e decretos do governo**. Natal: Typografia d'A República, 1910.

_____. Decreto nº 266, de 23 de março de 1912. Cria um grupo escolar na Cidade do Ceará-Mirim. **Actos Legislativos e Decretos do Governo**. Natal: Typografia d'A República, 1912.

_____. Decreto nº 286, de 10 de julho de 1913. Cria na cidade de Canguaretama, um grupo escolar denominado 'Pedro Velho'. **Actos Legislativos e Decretos do Governo**. Natal: Typografia d'A República, 1913.

_____. Lei nº 405, de 29 de novembro de 1916. Lei Orgânica do Ensino. Reorganiza o ensino primário, secundário e profissional, no Estado. **Actos Legislativos e Decretos do Governo**. Natal: Typografia d'A República, 1916.

_____. Decreto nº 86, de 8 de janeiro de 1919. Cria na Vila de Taipú um grupo escolar denominado 'Joaquim Nabuco'. **Actos Legislativos e Decretos do Governo**. Natal: Typografia d'A República, 1919.

_____. Diretoria Geral de Instrução Pública do. **Livro de Registro de títulos e portarias de licenças**. Natal. 1923.

_____. Diretoria Geral de Instrução Pública do. **Inscrição dos grupos escolares e escolas isoladas**. Natal, 1 fev. 1924.



_____. Departamento de Educação. **Regimento Interno dos Grupos Escolares**. Natal: Typografia d'A República, 1925.

SOBRAL, Patrícia de Oliveira. Um estudo sobre Nova Cartilha Analytico-Sinhética (1916), de Mariano de Oliveira. **Revista de Iniciação Científica da Fundação Carlos Chagas**, Marília/SP, v. 7, n. 3, p. 343-356, set./dez. 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas**: análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VASCONCELLOS JUNIOR, E. Benigno de. Lições de coisas. **Revista de Ensino**, Natal, v. 1, n. 1, p. 6-8, fev. 1917.

VISITAS escolares Grupo Escolar 'Joaquim Nabuco'. **A República**, Natal, p. 2, 17 jun. 1919. (Coluna Pelo Ensino).

VISITAS escolares. **A República**, Natal, p. 1, 20 maio 1920. (Coluna Pelo Ensino).

WANDERLEY, Oscar. A leitura na escola primária. **Revista de Ensino**, Natal, v. 1, n. 1, p. 5-6, fev. 1917.

178

Profa. Dra. Maria Arisnete Câmara de Moraes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal
Centro de Educação
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação
Líder do Grupo de Pesquisa História da Educação, Literatura e
Gênero
Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq Nível 2
E-mail | maria.arisnete@pq.cnpq.br

Mestranda Karoline Louise Silva da Costa
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa História da Educação, Literatura e Gênero
E-mail | skarolinelouise@yahoo.com.br



Graduanda Janaína Silva de Moraes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal
Curso de Pedagogia
Bolsista de Iniciação Científica | CNPq
Grupo de Pesquisa História da Educação, Literatura e Gênero
E-mail | janinasmorais@gmail.com

Recebido 27 maio 2013

Aceito 11 jun. 2013

Nietzsche: tradição filosófica e educação

Nietzsche: philosophical tradition and education

Clenio Lago

Universidade do Oeste de Santa Catarina

Resumo

O emergir de Nietzsche no debate filosófico e educacional contemporâneos promoveu a necessidade de uma nova rearticulação da tradição filosófica e educacional, visto que seu pensamento lança e dá força ao paradigma estético, conferindo espaço às diversidades, desde a contraposição entre Apolo e Dionísio, dois grandes princípios artísticos estruturadores da cultura ocidental. Porém, a estimulação ininterrupta pela qual descambou a estética impossibilita e até impede a sensibilidade reflexiva. Assim, perguntando sobre o impacto do pensamento de Nietzsche na tradição filosófica em meio aos desafios contemporâneos, revisitaram-se e apresentaram-se as bases e os propósitos da estética nietzscheana, as implicações na educação, evidenciando o erro em ficarmos presos a um telos previamente definido. Ao mesmo tempo, chama a atenção para a rearticulação de tais fins em meio ao dinamismo da realidade, tornando imprescindível a dimensão estética como condição humana.

Palavras-chave: Nietzsche. Tradição filosófica. Educação.

Abstract

The emergence of Nietzsche in contemporary educational and philosophical debate promoted the needing for a new re-articulation of the philosophical and educational tradition, since his thinking gives strength to the aesthetic paradigm, giving space for diversity, since the opposition between Apollo and Dionysus, two major artistic principles that structure the Western culture. However, the continuous stimulation by which has the aesthetic descended makes it difficult or even impossible for the reflective sensitivity. Thus, asking about the impact of Nietzsche's thought on the philosophical tradition among the contemporary challenges, the bases and purposes of Nietzschean aesthetics were revisited and presented, their implications in education, highlighting the error in being trapped in a predetermined telos. At the same time, it draws attention to the re-articulation of these ends amid the dynamism of reality, making imperative the aesthetic dimension as human condition.

Keywords: Nietzsche. Philosophical tradition. Education.



1. Introdução

Diante do dinamismo da vida, os gregos se perguntavam por referenciais que possibilitassem certezas, seguranças às ações. Instituíram a metafísica como um lugar fora da areia movediça da contingência, situação em que os valores passaram a ser alcançados e delineados pela razão, ficando a experiência sensível a esta subordinada. Nos medievais, subsumidos na teologia, como *telos* educativo, na forma de crença em Deus justificada aos moldes do modelo neo-platônico, também estão no horizonte da metafísica.

Os ideais éticos gregos buscam a plena e perfeita realização humana, a ser obtida pela razão, enquanto que a tradição cristã traz ideais em que o homem depende totalmente de um Deus único e criador, que se revela como verdadeiro fim. A ética cristã encontra em Jesus Cristo o modelo absoluto de perfeição humana. (HERMANN, 2001, p. 30).

Com a crise do paradigma medieval e do ideal de homem divino, busca-se, no homem, na razão objetiva, ou seja, na razão científica, o novo referencial de certeza. Este, constituído no âmbito do sujeito transcendental como razão pura, abandona as causas contingentes para, a partir de si, postular os referenciais, as causas transcendentais. Agora, o sujeito do conhecimento deve aparecer no processo com sua universalidade, deixando de lado suas particularidades, a contingência, ou, no máximo, subordinando-as à razão. Mas os efeitos históricos da razão pretensamente pura, aos poucos, mostraram-se não tão razoáveis. Entra em crise a razão moderna, revelando-se com ela os limites do sujeito moderno e de suas certezas. Consequentemente, os limites do ideal de homem racional sob o qual se estruturou o mundo ocidental e as compreensões de educação decorrentes. “Desde o pensamento platônico até o século XIX, a filosofia estabeleceu um fundamento para educação e sob tais fundamentos, definiu os chamados fins éticos [...]” (HERMANN, 2001, p. 21), ou seja, o ideal de homem racional, aquele capaz de, com base no uso da razão, chegar à verdade.

Essa crise está sinteticamente expressa no pensamento de Nietzsche, que, em meio à decadência da cultura europeia, ao niilismo do paradigma ocidental, diagnostica que o paradigma da racionalidade pura estava sufocando o ser, não mais sendo possível permanecer em tal estrutura. Assim,



considerando que o pensamento moderno caracteriza-se por sua estruturação lógico-matemática, em *A gaia ciência*, Nietzsche se pergunta:

De onde surgiu a lógica na mente humana? Certamente do ilógico, cujo domínio deve ter sido enorme no princípio. [...] Mas a tendência predominante de tratar o semelhante como igual – uma tendência ilógica, pois nada é realmente igual – foi o que criou todo fundamento para a lógica. [...] por muito tempo foi preciso que o que há de mutável nas coisas não fosse visto nem sentido. (NIETZSCHE, 2005, p. 139).

Ao expor a lógica estrutural da racionalidade moderna como sendo ilógica, Nietzsche elucida o centro nuclear da modernidade como um particularismo tomado como abstrato e universal, desde uma vontade de poder. Vale ressaltar que não foi suficiente evidenciar a lógica da lógica como sendo ilógica. Nietzsche precisou implodir o referencial conceitual de perfeição, Deus, a filosofia como moral. O anúncio da morte de Deus, o trazer à consciência desse feito foi o grande passo para ultrapassar o niilismo, quando na voz do homem louco que, em plena luz do dia, vai ao mercado e grita incessantemente:

182

Procuro Deus! Procuro Deus! [...] O mais forte e mais sagrado que o mundo até então possuía sangrou inteiro sob os nossos punhais [...]. Nunca houve um ato maior – e quem vier depois de nós pertencerá, por causa desse ato, a uma história mais elevada que toda a história até então! (NIETZSCHE, 2005, p. 147-148).

Nietzsche sabe que não é o único responsável pela morte de Deus, a morte do princípio moral “tu deves”, mas o que dá-se conta de que o paradigma vigente está em ruínas e que era preciso novos referenciais. Mais do que isso, é aquele que se aventura para além do paradigma racionalista. Dessa forma, Nietzsche coloca em questão tanto a crença na origem divina da verdade como o seu valor absoluto e universal, por decorrência, o modo metafísico de pensar.¹

Nietzsche evidencia “[...] o caráter fictício da própria moral, da religião e da metafísica e o desencanto é a tomada de consciência de que não há estrutura, leis e valores objetivos.” (HERMANN, 2001, p. 73). A ruptura da metafísica implica compreender que não mais existe verdade absoluta, modelos ideais, mas possibilidades, perspectivas, ou seja, interpretações. “Não



existe Coisa-em-si, nenhum conhecimento absoluto; o caráter perspectivista, ilusório, enganador é intrínseco à existência.” (NIETZSCHE in MARQUES, 1989, p. 77). E, nesse sentido, o ‘Eu’ trata-se [agora] de uma hipótese auxiliar com vista à inteligência do mundo.” (NIETZSCHE in MARQUES, 1989, p. 73). Sendo assim, Nietzsche (apud MARQUES, 1989, p. 88) se pergunta: “Em que pode unicamente consistir o conhecimento? ‘Interpretação’, de modo algum ‘explicação’.” Para Nietzsche, não há fatos em si, verdade, somente interpretação. O que constitui a radicalidade de seu pensamento é o perspectivismo, a ausência de um *telos*, a realidade como possibilidade dinâmica.

O questionamento da verdade como algo “em si” efetivado por Nietzsche destituiu o referencial do “eu pontual” postulado por Descartes², o eu transcendental kantiano, bem como a ideia de espírito absoluto apresentado por Hegel, obrigando a filosofia incorporar o problema da contingência e da aparência há muito desvalorizados no discurso filosófico. E, ao mesmo tempo evidenciou a necessidade de superar o medo da diferença presente na tradição ocidental, através do ideal de objetificação do outro.

Assim, o anúncio da morte de Deus abalou os fundamentos objetivos e subjetivos da modernidade, a ideia de verdade e de sujeito. Ensejou o resurgimento da experiência do trágico, colocando no lugar do “tu deves” o “eu quero”, a afirmação da vida e a moral como criação perspectiva em que o homem é a própria obra de arte se fazendo arte. Assim, visto que “a grandeza do homem está em ser ele uma ponte, e não um fim: o que se pode amar no homem é que ele é uma passagem e um crepúsculo.” (NIETZSCHE apud GIACCOIA JÚNIOR, 2000, p. 58).

Agora, a exigência é que o homem precisa orientar sua vida a partir de novos valores que não sejam os já estabelecidos culturalmente e dados como prontos e imutáveis. É preciso, acima de tudo, partir daqueles princípios que estejam voltados à afirmação da vida, para além da moral de rebanho, para além do bem e do mal. Nesse sentido, não é suficiente reconhecer e romper com passado, com a tradição que impõe o “tu deves”, é preciso o sim afirmativo da criança.

A criança é a inocência, e o esquecimento, um novo começar, um brinquedo, uma roda que gira sobre si, um movimento, uma santa afirmação. Sim; para o jogo da criação, meus irmãos, é necessária uma santa afirmação: o espírito quer agora a sua vontade, o que perdeu o mundo quer conseguir o seu mundo. (NIETZSCHE, 1985, p. 21).



É preciso ser espírito livre, liberado como o espírito da criança que manifesta com sinceridade seus desejos, suas simpatias e antipatias. Isso porque, para Nietzsche, a racionalidade ocidental, configurada a partir de Sócrates e centrada na arte apolínea, perdeu a capacidade de criar valores adequados ao tempo histórico, por se efetivar demasiadamente formal e atemporal. Nietzsche é aquele que se aventura para além do paradigma vigente, para além da metafísica.

A crise que chamamos de crise da modernidade é, na verdade, a crise do modo metafísico de pensar dualista que separa sujeito do objeto, homem da natureza, teoria da prática, o formal do sensível, aquele que sabe daquele que não sabe, professor do aluno. É a crise do ideal de homem racional, tido como fim último, da razão pura como garantidora da verdade. Em educação, é a crise do *telos*, do referencial, do ideal educativo articulado em torno do ideal de homem racional.

Para melhor elucidar o significado dessa crise, bem como seus impactos para a educação, percorremos as argumentações de Nietzsche como forma de trazer presente a estruturação do paradigma estético visto evidenciar que, se existe uma justificativa da existência para Nietzsche, ela deve ser estética. E atualmente, com a ressonância de que tudo passa a ter sentido, validade, se esteticamente configurado. (WELSCH, 1995).

184

2. A arte em Nietzsche

Na formação da cultura ocidental, o “mito da caverna”, apresentado em *A República*, é o grande sinalizador do lugar ocupado pela obra de arte e, juntamente com esta, da experiência estética, servindo de referencial às ações educativas. É especialmente com Platão (2004) que é projetado o ideal de homem racional, aquele que subordina seus instintos, seus desejos à razão, ou seja, aquele que deve agir racionalmente. Nesse contexto, os sentidos, a experiência sensível ou é desqualificada como sendo de pouca importância, ou é articulada desde a racionalidade como uma faculdade secundária, o que faz da obra de arte, da experiência estética, uma experiência de pouco valor no processo de formação. Isso porque a obra de arte, sendo representação da representação, não mostraria a realidade em sua essência, senão que a desvirtuaria. Embora guiado pelo viés objetivista, porque centrada no objeto,



a atualidade da postura platônica está na cautela que devemos adotar em meio ao paradigma estético (TREVISAN, 2000), o que, a partir de Nietzsche, é visível para com o paradigma racionalista.

Embora o Renascimento tenha sido marcado por uma profunda retomada da arte, é, na modernidade, que a estética, especialmente com Kant (2008), na obra *Crítica da faculdade do juízo*, assume dimensão essencialmente subjetiva, centrada no juízo do gosto e não mais nas qualidades do objeto. Contudo, quem toma e desenvolve a estética como o carro chefe de toda a proposta educacional, como uma dimensão autônoma é Schiller (1991) ao buscar, através do impulso lúdico, superar o homem fragmentado.

Schiller propôs uma “Educação estética da humanidade” através da articulação entre os impulsos formal e sensível, sinalizando que o homem é pleno enquanto joga. Porém, a dimensão estética ganha força e aparece com *status* de paradigma a partir da ruptura da metafísica realizada por Nietzsche que, na voz do homem louco, anuncia a morte de Deus. E esse feito acabará por ter profundos impactos na educação, uma vez que afetou o referencial de homem racional, o ideal de verdade absoluta, em suas essências, liberando as experiências estéticas, antes cooptadas, engessadas a tais referenciais. Ou seja, a estética ganha autonomia, para, logo mais, se impor como referencial.

Nietzsche, desde a estética, realiza o diagnóstico dos limites da racionalidade moderna, do niilismo do paradigma ocidental, cujas raízes estariam no Sócrates platônico. Também se serve da estética, da experiência artística como forma de ultrapassar o último homem e perguntar pelo Além-do-Homem³. Sua proposta remonta à tragédia grega, apresentando a arte dionisíaca em contraposição ao princípio da arte apolínea. O elemento dionisíaco como a mola propulsora e não o elemento apolíneo, ou pelo menos no jogo profundo entre estes. “[...] Dionísio revela uma visão de mundo que é trágica em sua essência [...]” (AZEVEDO, 2010, p. 18), o espírito livre, liberado das amaras morais.

2.1 O princípio artístico apolíneo

Nietzsche, em sua leitura sobre a arte na cultura ocidental, afirma que esta, ao celebrar Apolo, o deus da ordem, esteve marcadamente estruturada pelo ideal apolíneo e esquecera a arte em sua dimensão dionisíaca.



Esse esquecimento teria levado ao esvaziamento do ser e da arte enquanto formação, por esta haver ficado atrelada ao objetivismo e ou ao subjetivismo estético. Assim, Nietzsche, em *A visão dionisíaca de mundo*, e também em *O nascimento da tragédia*, parte da crítica à arte apolínea para, depois, abordar a arte dionisíaca, na diferenciação com esta. Já em *Assim falava Zaratustra*, conforme Barros (2011), há o ressurgimento do trágico e da inspiração dionisíaca à semelhança dos gregos, sinalizando que, embora houvesse variações nas temáticas abordadas no decorrer de sua obra, Nietzsche permaneceu fiel à estética. Nesse sentido, reportamos-nos à compreensão estética estruturadora de seu pensamento.

Nas palavras de Nietzsche:

Os gregos, que nos deuses expressam e ao mesmo tempo calam a doutrina secreta de sua visão de mundo, estabeleceram como dupla fonte de sua arte duas divindades, Apolo e Dionísio. O homem alcança em dois estados o sentimento de delícia, a saber, no sonho e na embriaguez. [...] Mas em que sentido Apolo pôde se tornar uma divindade artística? Somente na medida em que é o deus da representação onírica. Ele é o 'aparente' por completo: o deus do sol e da luz na raiz mais profunda, o deus que se revela no brilho. A 'beleza' é o seu elemento: eterna juventude o acompanha. Mas também é o seu reino a bela aparência do sonho: a verdade mais elevada, a perfeição desses estados, em contraposição à realidade diurna lacunarmente inteligível, elevam-no a deus vaticinador, mas tão certamente também a deus artístico. (NIETZSCHE 2005a, p. 5)

Com base na bela aparência, a arte apolínea vem estabelecer o jogo com o sonho e somente como representação onírica faz-se divindade artística representada como idealização. A partir da arte plástica, o homem expressa a realidade do sonho no qual o homem individual joga com o real desde o ideal.

Na arte apolínea, a razão está como o princípio mais elevado e a estética como expressão da razão no sensível é o ápice dessa expressão. Assim, o homem que, em sonho, realiza seus mais profundos desejos, através da arte plástica materializa o que até então era imaterial e estava no âmbito da imaginação. Se o sonho é o jogo com a realidade, a arte apolínea é o jogo com o sonho. Assim, em sua arte, no princípio apolíneo, é expressa a



imagem idealizada do sonho tendo a perfeição como característica. É nesse sentido que:

O culto às imagens da cultura apolínea [...] tinha seu fim sublime na exigência ética da medida, que corre paralela à exigência da beleza [...] o limite que o grego tinha que observar era o da bela aparência. A meta mais íntima de uma cultura voltada para a aparência e a medida não pode ser senão o velamento da verdade: o limite que o grego tinha que observar era o da bela aparência. (NIETZSCHE, 2005a, p. 22).

Na arte Apolínea, com base na razão, o homem alcançava o mais alto prazer na contemplação das ideias, passando despercebido ao artista apolíneo a incompletude do prazer a esta condicionada, bem como a dimensão singular dessa experiência estética assegurada por um ideal posto. Lógico que esse princípio estético tem sentido em meio aos desmandos dos impulsos, dos instintos, das paixões, na medida em que serve de base a organização da *polis*.

Como toda forma de expressão artística, a arte de princípio apolíneo não deixava de exercer seu papel de amenizar a dor da existência, pois, através da razão, o mundo estava artificialmente protegido. Isso porque, na estética como expressão da obra supostamente perfeita, o artista alcançava a glória ao evidenciar um comportamento ideal. Bastava ser belo e perfeitamente sob medida, para tornar real o sonho, visto que, pelas mãos do artista, a obra ganha forma, o sonho torna-se realidade, se materializa. Nesse sentido, a arte constitui-se como representação e personificação do ideal que, em Platão, é a correta representação do mundo das ideias.

Mas tendo em vista que os desejos da vontade estão ligados ao belo e ao horripilante que também se reflete prazeroso no onírico, na arte apolínea o horripilante também se tornava belo, como a desmedida quem impele para a medida. Dessa forma, é de se esperar de uma arte e da educação, proveniente do deus da bela aparência, o controle mediante um processo de formação voltado para um *telos* definido. E, assim, a exigência da perfeição da medida se propagou, chegando ao topo da pirâmide artística. Isso culminou na necessidade de uma nova expressão artística, uma vez que, na arte apolínea, o ser somente pode ser encarado como medida, sob a regra, esquecendo-se do “não-ser”, cuja dimensão pode ser visualizada e experienciada



nas várias manifestações artísticas, no caso dos gregos, especialmente nas tragédias, como condição à existência.

2.2 O princípio artístico dionisíaco

Em meio à idealização estética da medida, Dionísio, em *As bacantes* de Eurípedes, convence *Penteu* ao se vestir de mulher e participar do ritual das bacantes. Mas percebido como intruso, é arrancado de seu lugar seguro sendo sacrificado pela própria mãe, que, em meio ao ritual, diz: “a cabeça de *Penteu* eu seguro, ó desventurada”. (EURÍPEDES, 2010, p. 52). Sobre o assunto, afirma Nietzsche:

Em um mundo construído desta maneira e artificialmente protegido penetrou então o som extático da celebração de Dioniso, no qual a inteira desmedida da natureza se revelava ao mesmo tempo em prazer, em sofrimento e em conhecimento. Tudo que até agora valia como limite, como determinação de medida, mostrou-se aqui como uma aparência artificial: a ‘desmedida’ desvelava-se como verdade. (NIETZSCHE, 2005a, p. 23).

188

No culminar do exagero em sua exigência, a arte apolínea decai, a arte em sua dimensão dionisíaca emerge e o jogo estético aparece. Surge, então, a arte de princípio dionisíaco, conferindo espaço a novas formas de expressão. Com Dionísio, dança o mundo e, em sua dança, o mundo munda, como possibilidade, fazendo-se não mais com base em modelos prévios, mas em perspectivismos. Não há mais uma medida correta, exigências universais. A razão é substituída pela força afirmativa da vida, que reclama o ser, a fidelidade à terra. Aqui, o belo e o horripilante se unem, as castas se dissipam no mesmo coro. A arte dionisíaca surge para reabilitar não somente a relação profunda entre os homens, mas também a relação entre o homem e a natureza.

Tudo o que até então foi desconsiderado pela razão, agora é tido como forma de expressão da vida na arte Dionisíaca. O mundo imaginário, antes expresso através da arte plástica, agora é sentido/vivido, experienciado. A própria existência emerge como dimensão estética na estética da existência. Não há mais limites para a Vontade, não há padrões, nem medidas. O ser fica liberto, liberado das amarras morais. O diverso, o diferente, o estranho vivenciados de uma só vez. O (des)limite é aqui cultuado como o ser que, ao



se liberar, se efetiva. Assim, diferentemente da arte apolínea, que repousa no jogo com a lucidez,

A arte dionisíaca [...] repousa no jogo com a embriaguez, com o arrebatamento. São dois os poderes que principalmente elevam o homem natural ingênuo até o esquecimento de si característico da embriaguez, a pulsão da primavera (*frülingstrieb*) e a bebida narcótica. Seus efeitos estão simbolizados na figura de Dioniso. O principium individuationis é rompido em ambos os estados, o subjetivo desaparece inteiramente diante do humano-geral, do natural-universal. (NIETZSCHE, 2005a, p. 8).

No princípio apolíneo, a vontade se expressava através da representação materializada do sonho. Na arte dionisíaca, a Vontade se expressa como o próprio acontecimento. Sob o efeito da bebida narcótica, durante as festas dionisíacas o eu individual desaparece em meio às vivências desmedidas e à irrupção do humano-geral. É o próprio acontecer temporal. Não há mais distinção entre os opostos, nem idealização do perfeito, ao passo que tudo é vivência e a vivência é expressão artística, a experiência ampla do ser em acontecimento.

Também, aqui, a expressão corporal é vivenciada através da pulsão da primavera como expressão afirmativa da vida, momento em que a força gerativa da vontade na natureza se faz sentir, sobremaneira. Tanto na embriaguez, quanto na pulsão da primavera, o que emerge é a expressão criativa: um homem novo, novos valores. A criação é o maior bem do artista dionisíaco a desbordar o ainda não em contraposição à arte Apolínea, na qual o referencial é a perfeição da representação e a idealização da imagem-forma. A criação é o mais alto nível de sua arte.

[...] as festas de Dionísio não firmam apenas a relação entre os homens, elas também reconciliam homem e natureza. Voluntariamente a terra traz os seus dons, as bestas mais selvagens aproximam-se pacificamente: coroados de flores, o carro de Dionísio é puxado por panteras e tigres. Todas as delimitações e separações de casta, que a necessidade (Not) e o arbítrio estabeleceram entre os homens, desaparecem: o escravo é homem livre, o nobre e o de baixa extração unem-se no mesmo coro báquico. Em multidões sempre crescentes o evangelho da "harmonia dos mundos" dança em rodopios de lugar para lugar: cantando e dançando, expressa-se o homem como membro de uma comunidade ideal mais elevada:



ele desaprendeu a andar e a falar. Mais ainda: sente-se encantado e tornou-se realmente algo diverso. Assim, como as bestas falam e a terra dá leite e mel, também soa a partir dele algo sobrenatural. Ele se sente como deus: o que outrora vivia somente em sua força imaginativa, agora ele sente em si mesmo. O que são para ele agora imagens e estátuas? O homem não é mais artista, tornou-se obra de arte, caminha tão extasiado e elevado como via antes os deuses caminharem. (NIETZSCHE, 2005a, p. 8-9).

190 Agora, radicaliza-se a autodeterminação individual como referência sobre o bem e o mal. A vontade é apresentada como soberana de si no lugar da razão, como o impulso básico a novos valores. É eliminada a representação concebida idealmente na arte apolínea que, desde a arte milimetricamente concebida, exigia e assegurava um horizonte à educação, um *telos*. Em seu lugar, assume a arte dionisíaca, a arte vivencial. A vontade é apresentada como soberana de si no lugar da razão, como o impulso básico a novos valores. A medida transforma-se em desmedida, para, depois, emergir como nova medida e sucessivamente desmedida. É eliminada a representação concebida idealmente na arte apolínea esta que, desde a arte milimetricamente concebida, exigia e assegurava um horizonte, um *telos* à educação. Em seu lugar, assume a arte dionisíaca, a arte vivencial, como autonomia estética. Dessa forma, o modo de ser passa a ocorrer no arrebatamento artístico da desmedida dionisíaca, que conjuga o sensível e o formal na aparência⁴, como experiência estética sendo possível criar novos valores. Assim, o homem é a própria arte se fazendo arte na conjugação entre lucidez e embriaguez⁵. Expressando-se na relação com o mundo e com os outros indivíduos, criando nova realidade, na qual o todo não é apenas a soma das partes, é formado por algo mais elevado. E o homem que, antes, assistia ao jogo com a arte, agora se eleva acima de si entrando no jogo, vivendo o jogo criativo. O artista entra em jogo, ele faz o jogo e é nele jogado: é o material nobre a ser talhado, o ser em devir.

Em *Assim falava Zaratustra*, tem-se o fruto mais poderoso. Para além do jogo dual entre Apólo e Dionísio na tragédia grega, a arte assume a dimensão criadora, pelo personagem trágico: Zaratustra.

Assim falava Zaratustra, fora concebido segundo a perspectiva trágica, para o que a arte criadora e afirmativa é posta como necessidade. O ressurgimento do trágico e da inspiração dionisíaca aproxima o conteúdo de *Assim falava Zaratustra* de pressupostos



gregos que Nietzsche já utilizava em seu primeiro livro, no qual os helenos são descritos como um povo de cultura fundamentalmente artística, que teria chegado ao fim graças à crítica racional do seu caráter ideal. (BARROS, 2011, p. 117).

A aposta na arte dionisíaca que, diferentemente da arte apolínea, “[...] repousa no jogo com a embriaguez, com o arrebatamento” (NIETZSCHE, 2005a, p. 8) possibilita a compreensão do homem como a obra de arte em processo, como autoformação. O jogo é o jogo com a embriaguez, no qual o artista também joga com a natureza, com os seres e consigo mesmo. O jogo da arte dionisíaca é o jogo no qual o homem se faz obra e é artista de si mesmo no passo em que se relaciona com o outro em sua comunhão vital. O artista eleva-se acima de si. Ele compreende o jogo, compreende-se na angústia do sentimento de total expressão do mais íntimo do seu ser, através da embriaguez que, por momentos, trouxe-lhe a delícia da existência, fazendo-a existir em sua afirmação.

3. O impacto de Nietzsche na tradição filosófica ocidental

191

Desde o surgimento de Nietzsche no cenário filosófico, várias foram as avaliações sobre o pensamento nietzscheano, desde condenações sumárias como ateu, a-moral, degradante até aceitações incondicionais como a filosofia, em virtude da radicalidade do seu pensar. Então, desde a negação à aceitação incondicional, o pensamento de Nietzsche não pode ser compreendido em seu grande propósito. Porém, embora se tenham, hoje, leituras mais significativas do conjunto da obra filosófica de Nietzsche, da sua escrita com base em aforismos, certamente é um pensar ainda produtivo, uma vez que “[...] Nietzsche atacou frontalmente o princípio idealista da autoconsciência, dizendo com um olhar retrospectivo a Descartes: ‘É preciso duvidar de maneira mais fundamental’. Tomar os enunciados da autoconsciência por dados parece-nos, desde então ingênuo.” (GADAMER, 2007, p. 15).

De forma mais explícita, o questionamento de Nietzsche não somente dirigido ao cogito cartesiano, ao paradigma estruturador do modo ocidental de pensar que se encontra configurado em Descartes que concebe o homem composto de *res cogitans* e *res extensa*, duas substâncias diversas, sendo a *res cogitans* a definidora do homem e os sentidos algo enganador. “O que



está sendo questionado aqui, é a distinção entre corpo e mente. [...] Para Nietzsche, ao contrário, não há separação entre o fisiológico e o psicológico" (ITAPARICA, 2000, p. 71-72), sendo o corpo uma estrutura social de instintos e afetos. A partir de Nietzsche, não é o pensamento uma instância puramente lógica, visto a lógica ter surgido, "[...] certamente do ilógico [...]." (NIETZSCHE, 2005, p. 139). O pensar de Nietzsche afeta, questiona o paradigma filosófico moderno em sua essência, centrado na crença da lógica e a compreensão de verdade como correspondência em seu fundamento moral. Com essa radicalidade

Nietzsche *impõe* ao caráter filosófico a exigência de exame da procedência genealógica do "verdadeiro" do 'simples', do 'desinteresse', etc. O aspecto imprescindível disto deriva do fato de a reflexão filosófica ainda continuar sendo conservação de valor criado, de valor efetivado. Situação que abrange, desde as mais antigas formas e apelos, até a simples idéia de 'bom gosto' com que a 'razão' se traveste para impor e dominar. (NASCIMENTO, 1998, p. 37).

192

Nesse sentido, o trágico figura como conteúdo da relação vida e pensamento, como a existência sendo pensado como transcendência.

A partir de Nietzsche percebe-se que o nível mais alto que a filosofia alcança é o de questionar-se sobre o que ela pode ser. Este poder significa poder obter a verdade, experimentando-se até que ponto ela obedece à vontade de verdade. (NASCIMENTO, 1998, p. 38).

Ou seja, a atividade do pensar não existe fora da ação e intimidade dos instintos, existindo a verdade apenas como cumplicidade entre o sensível e o suprassensível, reclamando à filosofia a necessidade de teorizar para a vida a partir da falta de equilíbrio da existência, do caráter trágico da existência, visto a vida não ter sido inventada pela moral. Assim, sua crítica à moral é uma crítica à filosofia que, como moral, subjugou os instintos a essa. No sentido estrito de *telos*, a vida é vontade de potência e, enquanto tal, não tem uma finalidade determinada: um acolher do devir. Do contrário, a filosofia "[...] torna-se radical e incondicionalmente a própria moral." (NASCIMENTO, 1998, p. 39).



Avaliando a estrutura do pensamento de Nietzsche e o impacto desse pensamento, Habermas afirma que Nietzsche altera radicalmente a lógica do discurso moderno, pois “[...] entroniza o gosto ‘o sim e o não do palato’ como o único órgão de um ‘conhecimento’ além do verdadeiro e do falso, além do bem e do mal. Eleva o juízo do gosto do crítico de arte a modelo de juízo de valor, de ‘valorização’”. (HABERMAS, 2002, p. 176, grifo do original). Agora, é o gosto, e não mais a razão, a referência de certeza, de valorização à autonomia. O fundamento estaria na aparência, na satisfação desinteressada da perspectiva dos espectadores e não mais no entendimento. É o artista genial que cria valores através do olhar que dita valores⁶. Dessa forma, conforme Habermas (2002), a ruptura da individuação e da racionalização torna-se a via para escapar da modernidade, pois o niilismo radical abre o mundo como um tecido de dissimulações e interpretações, como possibilidades. Nas palavras de Giacoia Junior (2008), Nietzsche, com base no fio condutor da razão histórica, radicaliza o contraesclarecimento, o esclarecimento per(verso) reabilitando o mito. Vale-se do esclarecimento para, mais adiante, deixá-lo de lado, visto entender que a razão que se arvorou como liberdade tornou-se prisão, a fonte da individuação.

Ainda conforme Habermas (2002), Nietzsche desenvolveu a teoria da vontade de poder⁷, explicando, assim, o surgimento das ficções do mundo, as ideias de bem e de mal, a própria ideia de sujeito moderno como expressão da ideia de que o ser vivente é uma vontade de poder. Dessa forma,

[...] com a entrada de Nietzsche no discurso da modernidade, a argumentação altera-se radicalmente. Primeiro, a razão fora concebida como autoconhecimento reconciliador, depois como apropriação liberadora e, finalmente, como rememoração compensatória, para que pudesse se apresentar como poder equivalente da religião e superar as cisões da modernidade a partir das forças motrizes da própria modernidade. Por três vezes falhou essa tentativa de talhar um conceito de razão segundo o programa de um esclarecimento em si mesmo dialético. Nessa constelação, Nietzsche tinha apenas a escolha de submeter, mais uma vez a razão centrada no sujeito a uma crítica imanente ou abandonar por completo o programa. Nietzsche decide-se pela segunda alternativa. Renuncia a uma nova revisão do conceito de razão e *despede* a dialética do esclarecimento. [...]. É certo que Nietzsche aplica mais uma vez a figura de pensamento da dialética do esclarecimento ao esclarecimento historicista, mas com o objetivo de romper

o indivíduo racional da modernidade enquanto tal. Nietzsche utiliza o fio condutor da razão histórica para ao cabo descartá-la e fincar o pé no mito, o outro da razão. (HABERMAS, 2002, p. 124-125, grifo do original).

Ao colocar o deus Dionísio no lugar do deus Apolo, o outro da razão como o deus articulador, arte dionisíaca no lugar da arte apolínea em que o homem é obra de arte, o que se coloca, em definitivo com Nietzsche é a perspectiva da estética ante a razão, lugar de onde efetiva o diagnóstico da época e funda sua proposta. Assim, no lugar do paradigma racional, instala-se o paradigma estético. Mas isso não significa dizer que o debate se encerra. Muito pelo contrário, o debate apenas se abre, pois ao efetivar a passagem do paradigma da razão para o paradigma da estética, abriu um caminho pouco ou quase nada trilhado, senão, muitas vezes, ignorado e/ou desprezado em sua importância pela cultura ocidental até então. Por conseguinte, a estética que, desde Platão até os limites da modernidade, ocupou um lugar secundário em relação às questões de fundamentação ou de definição de bem-viver, com Nietzsche passa a ocupar lugar central como a medida sem medida, a grande e única justificativa da existência, se é que existe justificativa. (HERMANN, 2004).

194

Já autores considerados pós-modernos radicalizam o pensamento de Nietzsche, incorporando a radicalidade do seu pensar, acreditando que o passado já passou, que a tradição não teria mais nada a dizer, lançando-se, apostando no perspectivismo⁸. Para esses autores, a radicalidade inclui a negação da tradição pela compreensão de que a tradição teria inviabilizado o ser. Porém, cabem algumas perguntas para não ficarmos presos às posturas tradicionais que se digladiam em acusadores e defensores de Nietzsche esquecendo-se da diferença entre disputa e diálogo: é possível a proposta de Nietzsche constituir-se em alternativa aos desmandos da razão? Não teria Nietzsche, com sua radicalidade, ao tomar a vontade de potência, a criança como uma santa afirmação, caído em outro extremo e permanecido na metafísica? O que nos mostra Nietzsche? Respondendo a essas questões, podemos dizer que Nietzsche é um metafísico às avessas de Kant, é o outro do idealismo absoluto de Hegel, pois, ao invés de fundar sua referência na razão pura, funda-a na vontade pura, na "vontade de potência" como o princípio ativo afirmativo da vida, como o princípio do juízo. Mas, dessa forma, Nietzsche, que evidencia a autocontradição performativa do caráter apolíneo expresso no



ideal racionalista, ao propor o elemento dionisíaco como referência, também cai em autocontradição performativa⁹, já que é autorreferenciado.

A fim de tornar mais evidente a argumentação tecida, citamos o argumento de Hermann (2001, p. 84) que, na obra *Pluralidade e ética em educação*, escreve: “o indivíduo kantiano, que necessita de sustentação moral, e o indivíduo nietzscheano que vive livremente seu destino sem um telos, respondem por diferentes conceitos de personalidade. [...] desse modo a personalidade fica contingente.” Essa constatação, que tem profundo impacto, significa a dissolução de todos os referenciais de certeza tidos até então. Ocorre uma espécie de aniquilamento dos referenciais na medida em que ficam evidenciadas as contradições tanto de um quanto de outro, expondo o calcanhar de Aquiles das duas concepções, deixando o homem apenas como possibilidade. De outra forma, pode o paradigma estético constituir-se em alternativa aos desmandos do paradigma racionalista?

Mas, se com a estética, é possível ver e tocar os limites do paradigma racional, com a esteticização do mundo da vida, da própria ideia de verdade, corremos o risco de cair no outro extremo. E o que poderia constituir-se como sensibilidade, institui-se como insensibilidade, pois “[...] uma esteticização total leva em direção ao seu oposto. Onde tudo é belo, nada mais é belo; estimulação ininterrupta conduz ao embotamento; esteticização vira *anestetização*.” (WELSCH, 1995, p. 18, grifo do autor). A sensibilidade fica cega, perde sua capacidade crítica, tornado-se incapaz de perceber os princípios desviantes. Isso porque, segundo a lei fundamental da estética descrita por Adorno (1970), nossa percepção, além de estímulo, precisa de descanso. Somente assim podemos chegar a uma sensibilidade desenvolvida capaz de perceber imperialismos, injustiças e desenvolver a luta pelos direitos dos oprimidos. (WELSCH, 1995). Assim, também, ficam expostos os limites do paradigma estético. Nessa perspectiva, quanto à educação, são sábias as palavras de Trevisan ao afirmar que,

[...] no momento em que é tencionado apenas um lado ou aspecto da polaridade que o divide, seja na afirmação, seja na negação da experiência dionisíaca exclusivamente, o trágico apresenta apenas a sua face perversa à educação. Em ambos os casos não temos o comparecimento do genuíno espírito da formação, mas apenas os efeitos nefastos de opções radicalizadas. (TREVISAN, 2011, p. 303-304).



Uma vez evidenciados e tocados os limites do paradigma racional que buscou libertar o homem das contingências, e os limites do paradigma estético em sua pureza, este que buscou libertar os sentidos, a sensibilidade do velho paradigma, perguntamos: como visualizar um horizonte sem que a humanidade caia na 'barbárie', tanto através da pura formalidade quanto da pura sensibilidade? As respostas a essa questão certamente já trouxeram ou trarão novas perspectivas à educação, pois é preciso, obrigatoriamente, considerar o elemento sensível, a contingência, como importante elemento constituinte dos processos educativos na tensão com a dimensão formal.

Respondendo ao engodo lançado a partir da reflexão sobre a entrada de Nietzsche no discurso filosófico da modernidade e suas implicações para educação, uma alternativa plausível a esse engodo é a proporcionada pela hermenêutica filosófica apresentada por Hans-Georg Gadamer (2005) que, a partir da compreensão da dimensão ontológica da obra de arte, evidencia a formação como autoformação no horizonte do acontecer intersubjetivo, como resposta aos desafios da ruptura da metafísica e ao empobrecimento da experiência, bem como à esteticização do mundo da vida. Por isso, no início de *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica* (2005), Gadamer pergunta pelo significado do fim da metafísica e se aventura a pensar para além desta,

O que significa o fim da metafísica, enquanto ciência? O que significa o seu finalizar em ciência? Se a ciência se elevar até uma tecnocracia total, cobrindo o céu com a "noite do mundo" do "esquecimento do ser", o nihilismo predito por Nietzsche, será que devemos ficar olhando atrás do último brilho de sol que se pôs no céu noturno, em vez de voltar-nos e procurar olhar para as primeiras cintilações de seu retorno? (GADAMER, 2005, p. 25).

Sem ficar reclamando dos últimos lampejos da razão pura e nem perdido na pura vontade, Gadamer procura, em face da ruptura da metafísica, através do fundamento ontológico da obra de arte, resgatar o valor da tradição, articulando experiência estética e formação, ao mesmo tempo que apresenta a Hermenêutica Filosófica como fator corretivo. "Ela lança luz sobre o ponto de vista moderno do fazer, do produzir, da construção, plantados sobre pressupostos necessários, sob os quais ele próprio se encontra. Isso delimita especialmente a posição do filósofo no mundo moderno [...]"



(GADAMER, 2005, p. 25), pois, nesse processo, o ser do sujeito que conhece também entra em jogo, o que expõe os limites do “método” científico, “[...] mas não o da ciência.” (GADAMER, 2005, p. 631).

4. Considerações finais

Com base no princípio estético dionisíaco, Nietzsche analisa o paradigma ocidental desde sua expressão moderna, identificando, no princípio estético apolíneo, o princípio estruturador do paradigma ocidental que sustentou o ideal de homem racional, o paradigma racional como referência, paradigma esse que este estava inviabilizando o ser. Assim, Nietzsche, ao abandonar o projeto da modernidade, ao criticar toda a tradição socrático-platônica-cristã e conferir autonomia ao deus Dionísio provoca uma reestruturação da tradição filosófica. Abre o debate da filosofia e educação contemporâneas, visto que seu pensamento lança e dá força ao paradigma estético, conferindo espaço às diversidades. Porém, como nos mostram Adorno (1970) e Welsch (1995), a estimulação ininterrupta, pela qual descambou a estética contemporânea impossibilita e até impede a sensibilidade reflexiva. Assim, o desafio contemporâneo está em ter que reconsiderar os desacertos expressos na modernidade tais como a “[...] a separação entre entendimento e sensibilidade, a repressão da diferença e a afirmação do pensamento objetificador [...]” (HERMANN, 2010, p. 13); em reconsiderar a articulação entre os deuses Apolo e Dionísio pelo impulso lúdico, na maioria das vezes, considerados como contraditórios, situação em que a educação perde cada vez mais seus vínculos com a cultura e com o mundo da vida.

As proposições filosóficas contemporâneas constituem-se, em grande parte, a partir das provocações de Nietzsche, potencializando ou até mesmo negando as provocações de Nietzsche, ou, de alguma forma fazem referência a Nietzsche. Por isso, atentamos para o perigo da autocontradição performática, tanto no âmbito do paradigma racionalista, com grande mérito para Nietzsche, como no âmbito do paradigma esteticista, com grande mérito para Adorno entre outros. É por esses motivos que anteriormente lançaram-se as perguntas: O que Nietzsche nos mostrou? O que é possível ver com Nietzsche e que não pode ser desconsiderado? Certamente, a pluralidade de valores, a impossibilidade de ideais e métodos absolutos, a educação como um

acontecer temporal, pois o homem é temporalidade. Seus propósitos, desde então, não mais podem ser desconsiderados, tanto em níveis de ações mais reflexivas quanto em níveis de ações mais práticas.

Enfim, hoje, vivemos um tempo marcado pela crise paradigmática, em que não somente a ideia de verdade, os ideais educacionais entram em crise, como o próprio racionalismo clássico, em que a razão constitui-se como o referencial à certeza. Ao mesmo tempo, é o momento em que a própria razão passa a colocar-se na escuta do outro, reconhecendo-o enquanto outro (TREVISAN, 2000), conferindo novas perspectivas à formação. Assim, a filosofia e a educação contemporâneas trazem, em sua centralidade a emergência das diferenças, do outro enquanto outro, do eu enquanto eu, a intersubjetividade o reconhecimento de vontades de potência, um dos elementos à temporalidade da verdade que permitem a emergência e estruturação da filosofia da linguagem e a formação como autoformação.

Notas

198

- 1 O anúncio da constatação da morte de Deus, realizado por Nietzsche, “[...] significa o fim do modo tipicamente metafísico de pensar.” (GIACOIA JUNIOR, 2000, p. 24).
- 2 Sobre o modelo de perfeição, Descartes vale-se de Deus e das formas geométricas. “[...] sem alicerçar minhas razões em nenhum outro princípio, exceto no das perfeições infinitas de Deus (DESCARTES, 2004, p. 71) que, “[...] é esse Ser perfeito, é ou existe quanto seria qualquer demonstração de geometria.” (DESCARTES, 2004, p. 71). Descartes crê num Deus como modelo de perfeição, modelo de razão. Assim, a partir da crença na perfeição divina e na ideia de que participamos desta perfeição, julgou, pela razão pura, a razão matemática, ser possível de conhecer as leis da natureza criadas pelo arquiteto supremo. Dessa maneira, para Descartes, o pensar corretamente é possível porque existe Deus, mas, ao mesmo tempo, a existência de Deus depende do pensar corretamente. Essa centralidade do eu foi profundamente questionada a partir de Nietzsche, cujo contexto é marcado pela “[...] desconstrução das éticas do dever ser, em especial da tradição iluminista.” (HERMANN, 2001, p. 69). Tal questionamento foi efetivado desde o predomínio das descobertas do caráter histórico da consciência através da experiência de finitude e de uma teoria de vontade de poder.
- 3 Ver o texto de O ensinamento do Além-do-Homem como ideal estético de Nietzsche de autoria de Roberto de Almeida Pereira de Barros e publicado pela revista Estudos Nietzsche, Curitiba, v. 2, n. 1, jan./jun. 2011, p. 99-119.
- 4 “O caráter artístico dionisíaco não se mostra na alternância entre lucidez e embriaguez, mas sim em sua conjugação.” (NIETZSCHE, 2005a, p. 10).
- 5 “Nenhuma vida teria subsistido, se não fosse sobre o fundamento de estimativas perspectivas e aparências.” (NIETZSCHE, apud HERMANN, 2001, p. 78).



- 6 “A estética da produção exhibe a experiência do artista genial que cria valores: do seu ponto de vista as valorações são ditadas por um ‘olhar que estabelece valores’.” (HABERMAS, 2002, p. 177, grifo do original).
- 7 Em O discurso filosófico da modernidade, Habermas afirma que o pensamento de Nietzsche desenvolveu-se como base na teoria da vontade de poder: “A teoria de uma vontade de poder que se apresenta em todo acontecer oferece o quadro em que Nietzsche explica como surgem as ficções de um mundo do ente e do bem e as ilusórias identidades dos sujeitos cognoscentes e moralmente agentes, como se constitui com a alma e a consciência de si uma esfera de interioridade, como a metafísica, a ciência e o ideal ascético passam a dominar e, enfim, como a razão centrada no sujeito deve todo esse inventário ao acontecimento de uma funesta inversão masoquista no mais íntimo da vontade de poder. A dominação niilista da razão centrada no sujeito é concebida como resultado e expressão de uma perversão da vontade de poder [...]” (HABERMAS, 2002, p. 139), pois conforme Nietzsche Em Assim falou Zarathustra (apud GIACOLA JÚNIOR, 2005, p. 58) diz: “Onde encontrei um ser vivente, lá encontrei vontade de poder. E, este mistério segredou-me a vida: ‘Veja’, disse ela, ‘eu sou aquela que sempre tem de superar a si mesma’.”
- 8 “A estética da produção exhibe a experiência do artista genial que cria valores: do seu ponto de vista Sobe o perspectivismo ver o texto de Thiago Motaw Nietzsche e as perspectivas do perspectivismo, Thiago Motaw, publicado em Cadernos Nietzsche, 27, 2010.
- 9 Aqui é compreendida nos termos propostos por Karl-Otto Apel, em O desafio da crítica total da razão e o programa de uma teoria filosófica dos tipos de racionalidade. Ele afirma que uma crítica total da razão tal como pretendida pelos pós-modernos inspirados em Nietzsche é falha, porque fundada na vontade de poder como princípio, ou fundamentação última, está estruturada em círculo vicioso. Nas palavras de Apel (1989, p. 71, grifo do autor): “[...] as pressuposições do argumentar que podem ser vistas como princípios de fundamentação última são aquelas que não podem ser contestadas sem autocontradição performativa e, precisamente por isso, não podem ser fundamentadas logicamente sem círculo (vicioso) (petitio principii)”. Mas há de se admitir que a crítica à racionalidade moderna, efetivada a partir da virada estética, especialmente por Nietzsche, tem o seu teor de verdade, por isso não podemos passar despercebidos por tal filósofo, uma vez que revelou o outro da razão moderna que se queria absoluta.

Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Teoria estética**. Tradução Artur Morão. Lisboa [Portugal]: Edições 70, 1970.

APEL, Karl-Otto. O desafio da crítica total da razão e o programa de uma teoria filosófica dos tipos de racionalidade. Tradução Márcio Suzuki. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 3, p. 67-84, mar. 1989.

AZEVEDO, Cristiane Almeida. O delirante Dionísio: o divino da vida a partir do trágico. **Aishte**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 18-30, 2010, Publicação semestral.



BARROS, Roberto de Almeida Pereira de. O ensinamento do além-do-homem como ideal estético de Nietzsche. **Estudos Nietzsche**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 99-119, jan./jun. 2011.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2004. (Os Pensadores).

EURÍPEDES. As bacantes. Tradução Eudoro Souza. São Paulo: Hedra, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução Flávio Paulo Meurer. 7. ed. Petrópolis: Vozes; São Paulo/Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2005.

_____. Hermenêutica em retrospectiva: a virada hermenêutica. Tradução Marco Antônio Casanova. Petrópolis: Vozes, 2007. (v. 2).

GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. **Nietzsche**. São Paulo, Publifolha. 2000.

_____. **Esclarecimento per(verso)**: Nietzsche à sombra da ilustração. Filos Aurora, Curitiba, v. 2, n. 27, p. 243-259, jul./dez. 2008.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Tradução Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Ética e estética: horizonte em deslocamento. **Veritas**, Porto Alegre, v. 50, n. 2, p. 343-370, jun. 2004.

_____. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre a educação ético-estética. Ijuí: Unijuí, 2010.

ITAPARICA, André Luiz Mota. Nietzsche e a "superficialidade" de Descartes. **Cadernos Nietzsche**, São Paulo, n. 9, p. 67-77, 2000. (Publicação semestral).

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo**. Tradução Valério Rohden e Antonio Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. (Traduzido da 2. ed. alemã de 1793).

MARQUES, Antônio. **Sujeito e perspectivismo**: seleção de textos de Nietzsche sobre teoria do conhecimento. Introdução e notas de Antonio Marques. Tradução Rafael Gomes Filipe. Portugal – Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda, 1989.

NASCIMENTO, Miguel Antonio do. O trágico, a moral, o fundamento. **Cadernos Nietzsche**, São Paulo, n. 4, p. 35-50, 1998.



NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falava Zaratustra**. Tradução Eduardo Nunes Fonceca. São Paulo: Hemus, 1985.

_____. **A gaia ciência**. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **A visão dionisíaca de mundo, e outros textos de juventude**. Tradução Marcos Sinésio Pereira Fernandes e Maria Cristina dos Santos de Souza. Revisão da tradução de Marco Casanova. São Paulo: Martins Fontes, 2005a.

PLATÃO. **A República**. Tradução Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

SCHILLER, Friedrich. **Cartas sobre a educação estética da humanidade**. Introdução e notas Anatol Rosenfeld. São Paulo: EPU, 1991.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Filosofia da Educação**: mimesis e razão comunicativa. Ijuí/RS: UNIJUÍ, 2000.

_____. A experiência dionisíaca da formação no reconhecimento do outro. REP – **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 18, n. 2, p. 293-308, jul./dez. 2011.

WELSCH, Wolfgan. Esteticização e esteticização profunda ou: a respeito da atualidade do estético nos dias de hoje. Tradução Alvaro Walls. **Revista Porto Arte**, Porto Alegre, v. 6, n. 9, p. 7-22, maio. 1995.

201

Prof. Dr. Clenio Lago
Universidade do Oeste de Santa Catarina | UNOESC | Joaçaba
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Formação Docente e Práticas de Ensino
E-mail | cleniolago@yahoo.com.br
E-mail | clenio.lago@unoesc.edu.br

Recebido 3 jul. 2012

Aceito 14 ago. 2013

Decreto n° 425, de 31 de janeiro de 1933

Decree no° 425, of January 31, 1933

No ano de 1933, o quarto Interventor Federal no Rio Grande do Norte, o capitão-tenente da Marinha e Comandante da Escola de Aprendizes Marinheiros de Natal, Bertino Dutra da Silva que governou por doze meses (11 jun. 1932 a 6 jun. 1933), por insistência do prof. Severino Bezerra de Melo, então Diretor do Departamento de Educação, fundou o Instituto de Música do Rio Grande do Norte (Decreto n° 425, de 31 de janeiro de 1933). O primeiro Diretor, o pianista e professor Waldemar de Almeida, estruturou o Instituto de Música com classes de ensino regulares de canto orfeônico, composição e orquestração, flauta e seus congêneres, piano, violino e viola, violoncelo e contrabaixo (período de três anos). Meses antes (04 de junho de 1932), Waldemar de Almeida havia fundado a Sociedade Cultural Musical destinada a divulgar a arte musical e propagar a sua sistematização pedagógica em vista do intercâmbio cultural com outras sociedades idênticas.

202

As dificuldades financeiras do Instituto de Música determinantes de seu fechamento levou, outrossim, o próprio pianista Waldemar de Almeida com a cooperação da pianista Riveca Mandel Fried (prof.ª de piano do Instituto de Música) a se empenhar na criação de uma Escola de Música pertencente à Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Enfim, a Escola de Música foi fundada em 19 de janeiro de 1962 como órgão complementar da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na administração do Reitor Onofre Lopes da Silva (1959-1971). O primeiro diretor da Escola de Música foi o pianista Waldemar de Almeida.

Marta Maria de Araújo

Editora Responsável pela Revista Educação em Questão



Decreto nº 425, de 31 de janeiro de 1933

Cria o Instituto de Música do Rio Grande do Norte.

O Interventor Federal no Rio Grande do Norte, usando de suas atribuições, Considerando que o ensino de Música e de Canto constitui um dos grandes fatores para o desenvolvimento educacional do povo, despertando-lhe os melhores sentimentos e modificando a sua mentalidade.

Considerando que é dever do Governo não só instruir o povo mas, principalmente, desenvolver e estimular o carinho pela arte.

Considerando, finalmente, que não existe ainda no Rio Grande do Norte nenhum estabelecimento que promova a difusão do ensino de Música.

Decreta,

Art. 1º - Fica criado o Instituto de Música do Rio Grande do Norte, que se regerá, da data da sua publicação em diante, pelo regulamento que a este acompanha, assinado pelo Secretário-Geral do Estado.

Art. 2º - Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio do Governo do Estado do Rio Grande do Norte, em Natal, 31 de janeiro de 1933.

45º da República

Bertino Dutra da Silva

Sergio Bezerra Marinho

Regulamento do Instituto de Música do Rio Grande do Norte

Capítulo I

Do Instituto e seus fins

Art. 1º - O Instituto de Música do Rio Grande do Norte, criado por Decreto nº 425, de 31 de janeiro de 1933, tem por finalidade:

- a) Divulgar pelos processos mais modernos o ensino teórico e prático da Música.
- b) Tornar esse estudo acessível a todas as classes sociais, estabelecendo taxas mínimas para matrícula e frequência.
- c) Formar o orfeão do Instituto.
- d) Formar logo que se tornar possível, uma orquestra para o Instituto.
- e) Promover a premiação dos alunos que hajam revelado talentos excepcionais para a Música.
- f) Prestigiar toda manifestação artística que venha aperfeiçoar o ambiente musical do Estado.
- g) Preparar o povo para se libertar das imitações rítmicas estrangeiras, ensinar a admirar a Música verdadeiramente brasileira, ouvindo e estudando composições de autores preferencialmente nacionais.

204

Capítulo II

Do ensino

Art. 2º - O ensino no Instituto de Música ficará a cargo de professores de reconhecida idoneidade, nomeados pelo Governo, e seus programas serão organizados e revistos anualmente pelo respectivo corpo docente.

Art. 3º - O Instituto manterá as seguintes classes:

- a) Teoria e solfejo.
- b) Canto orfeônico.
- c) Composição e orquestração.
- d) Piano.
- e) Violino e viola.
- f) Violoncelo e Contrabaixo.
- g) História da Música.



h) Flauta e seus congêneres.

Parágrafo único - O Instituto de Música poderá criar novas classes, desdobrar as existentes desde que o desenvolvimento e suas possibilidades o permitam.

Art. 4º - Nas classes teóricas e ensaios de orquestra o ensino será coletivo e nas instrumentais será individual.

Art. 5º - O aproveitamento dos alunos será registrado nas cadernetas de classes.

a) Esse registro será feito em cada lição servindo de base para as médias mensais e estas para a média anual.

b) A média anual entrará em conta com o resultado dos exames para o julgamento definitivo.

c) A nota final será dada pela fórmula $N = (2M + E)/3$ em que M é a média anual e E a nota no exame.

Art. 6º - O ano letivo começará no dia 1º de fevereiro e terminará a 14 de dezembro, tendo o período de férias de 15 a 30 de junho.

Capítulo III

Das taxas

Art. 7º - Para a matrícula será cobrada anualmente uma taxa de dez mil réis.

Art. 8º - Haverá uma mensalidade de cinco mil réis para o estudo de teoria e solfejo, sem o qual o aluno não se poderá candidatar ao aprendizado de nenhum instrumento.

a) Para o estudo das outras matérias o aluno pagará em conjunto dez mil réis mensais.

b) Taxas de exames serão cobradas a cinco mil réis.

c) O estudo de História da Música será complementar abrangendo as três séries em que será dividido o ensino de qualquer instrumento.

d) Para cada diploma expedido, cinquenta mil réis.



Capítulo IV

Do estudo

Art. 9º - O Instituto manterá um curso anexo de um ano para a necessária preparação dos candidatos infantis, a cargo de uma adjunta.

Art. 10º - Os candidatos que já tiveram algum estudo instrumental poderão, segundo suas possibilidades, ingressar em qualquer ano em que estiver dividido o ensino do respectivo instrumento, mediante prova de capacidade.

Art. 11º - O estudo de teoria e solfejo durará três anos, que serão os iniciais do curso (primeira série).

Art. 12º - O estudo de piano, violino, viola, violoncelo, flauta, etc. será dividido em nove anos, classificados em três séries.

a) Primeiro, segundo e terceiro anos (primeira série). Quarto, quinto e sexto anos (segunda série). Sétimo, oitavo e nono anos (terceira série).

Art. 13º - O estudo de contrabaixo compreenderá duas séries.

Art. 14º - O estudo de canto orfeônico abrangerá um série (três anos).

Art. 15º - As épocas escolares para provas de admissão, serão na segunda quinzena de janeiro.

Art. 16º - O diploma final só será concedido ao aluno que obtiver aprovação nos cursos de teoria, solfejo e História da Música.

Art. 17º - Os exames de promoção e finais serão realizados de 15 a 30 de novembro.

Art. 18º - Os candidatos à inscrição deverão requerer ao Diretor do Instituto a sua matrícula.

São condições necessárias á matrícula:

a) Certificado de exame primário.

b) Atestado de vacina.

c) Atestado de sanidade.

Art. 19º - As inscrições serão feitas durante a segunda quinzena de dezembro e a primeira quinzena de janeiro.

Art. 20º - Os exames de admissão e classificação proceder-se-ão de 15 a 30 de janeiro, salvo força maior.



Capítulo V

Disciplina interna

Art. 21º - São deveres dos alunos do Instituto de Música.

- a) Frequentar assiduamente as aulas.
- b) Observar rigorosamente os horários.
- c) Tomar parte nos exercícios práticos do Instituto salvo dispensa do Diretor.
- d) Não tomar parte em exibição pública sem autorização do Diretor.
- e) Submeter-se á disciplina do Instituto nas normas deste Regulamento e do regimento interno.
- f) Zelar pela boa conservação do material que lhe for confiado, instrumento ou objeto pedagógico.
- g) Evitar toda e qualquer perturbação no recinto e nas proximidades dos cursos.

Art. 22º - No tocante as penalidades escolares o Instituto adota as que forem de praxe nos estabelecimentos de ensino secundário no Estado.

Capítulo VI

Do corpo docente

Art. 23º - O Instituto será composto de professores nomeados pelo Governo do Estado que entre estes designará do Diretor, tendo em vista a comprovada idoneidade cultural de cada um.

- a) Os nomeados na criação do Instituto serão em comissão.
- b) As vagas serão preenchidas mediante concurso, assim como no preenchimento de novas cadeiras.

Art. 24º - O Instituto terá inicialmente:

Um Diretor.

Professores de Piano, Violino e Viola, Violoncelo e Contrabaixo, História da Música, Flauta e congêneres, Teoria e Solfejo e Canto Orfeônico.

Duas adjuntas.

Uma inspetora de alunas.

Art. 25º - O Diretor dirigirá o Instituto nas normas deste Regulamento, solucionando os casos omissos na melhor forma de direito e praxe.



Art. 26º - Nas ausências e impedimentos o Diretor será substituído por um professor designado pelo Departamento de Educação.

Art. 27º - Reunir-se-á a Congregação sempre que for convocada pelo Diretor ou por dois professores.

Art. 28º - Os direitos e deveres da Congregação do Instituto de Música serão idênticos aos do estabelecimento de ensino secundário no Estado e em caso omissio, pelas praxes nos Conservatórios do País.

Art. 29º - O Diretor é o único competente para dirigir-se, em assunto disciplinar ou técnico, ao Governo do Estado, por intermédio do Departamento de Educação.

Art. 30º - O Instituto de Música ficará subordinado ao Departamento de Educação, no tocante às suas relações para com o Governo do Estado e repartições públicas.

Art. 31º - Haverá recurso do ato do Diretor para a Congregação; desta para o Diretor-Geral do Departamento de Educação; deste para o Governo do Estado.

Capítulo VII

208

Da manta a do Instituto

Art. 32º - O Instituto de Música do Rio Grande do Norte será mantido pela Caixa que terá como receita:

1º - Subvenção do Estado.

2º - Subvenções dos municípios.

3º - 20% do produto das audições.

4º - Taxas de matrículas.

5º - Mensalidades.

6º - Taxas de exames.

7º - Taxas de diploma.

8º - Venda de livros e material de ensino.

9º - Imposto de caridade sobre instrumentos de músicas.

10º - Donativos.

A regulamentação da Caixa será objeto do regimento interno do Instituto de Música.



Capítulo VIII

Disposições gerais

Art. 33º Serão concedidas diplomas mediante provas de capacidades, aos candidatos que tenham cursado as classes do Instituto durante dois anos no mínimo, desde que preencham todas as condições expressas no regimento interno do Instituto de Música.

Art. 34º O Estado mandará até quinze alunos gratuitos para qualquer curso do Instituto mediante concurso entre os candidatos.

a) Esse número só poderá ser excedido mediante um ato regular do Governo.

Disposição transitória

Art. 35º Enquanto não for construído edifício apropriado, o Instituto funcionará no Teatro "Carlos Gomes" ou em estabelecimento designado pelo Governo em condições idênticas.

Art. 36º Revogam-se as disposições em contrário.

Natal, 31 de janeiro de 1933.

45º da República.

Sergio Bezerra Marinho

Secretário-Geral

209

Classificação	Gratificação mensal
Diretora	100\$000
Professor de piano, teoria e solfejo, cantor orfeônico	400\$000
Professor de História da Música e Secretário	300\$000
Professor de Violino e Viola	400\$000
Professor de Violoncelo e Contrabaixo	400\$000
Professor de Flauta e instrumento de sopro	300\$000
Duas adjuntas (as duas)	300\$000
Uma inspetora de alunas	100\$000
Total	2:300\$000

Referência

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 425, de 31 de janeiro de 1933. Cria o Instituto de Música do Rio Grande do Norte. **Decretos do governo**. Natal: Imprensa Oficial, 1933.

Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão

General rules for publications in the Education in Question Magazine Normas

210

1. A Revista *Educação em Questão* é um periódico quadrimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Publica artigos inéditos de Educação resultantes de pesquisa científica, além de resenhas de livros e documentos históricos.
2. O artigo em consonância com o que prescrevem estas Normas Gerais é configurado para papel A4, observando as seguintes indicações: digitação em word for windows; margem direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; fonte Century Gothic no corpo 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm. Nas citações (a partir de quatro linhas), o espaçamento é simples e a fonte, 11.
3. Cada artigo poderá ter no máximo três (3) autores.
4. O(s) autor(es) deve(m) apresentar uma declaração de que o artigo é, realmente, *Inédito*.
5. O artigo Inédito (português ou espanhol), entre 25 e 30 laudas, deve incluir o resumo e abstract, em torno de 15 linhas ou 150 palavras, com indicação de três palavras-chave e *keywords*.
6. Na primeira página, figurará o título em português e inglês (negrito e caixa baixa), autoria(s), instituição, resumo, abstract, palavras-chave e *keywords*.
7. As notas devem ter *caráter unicamente explicativo* e constar no final do texto, antes das referências.
8. A titulação do autor, instituição, cidade da instituição, órgão de lotação, e-mail, grupo de pesquisa a que pertence devem constar no final do texto, após as referências.
9. Registrar, nas referências, somente, os autores citados no corpo do texto.
10. Escrever o sobrenome dos autores citados no corpo do trabalho.



11. Escrever o nome completo dos autores e dos tradutores na referência.
12. A apreciação do artigo pelos pareceristas reside na *consistência do resumo* (apresentando, necessariamente, objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e resultados); *consistência interna do trabalho* (com relação ao objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e aos resultados); *consistência do título* (com relação ao conhecimento produzido); *qualidade do conhecimento educacional produzido* (com relação à densidade analítica, evidências ou provas das afirmações apresentadas e ideias conclusivas); *relevância científica* (com relação aos padrões de uma pesquisa científica); *originalidade do trabalho* (com relação aos avanços da área de Educação) e adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa.
13. Caso necessário, o artigo aprovado será submetido a pequenas correções visando à melhoria do texto.
14. Cada autor(a) de artigo receberá um exemplar da Revista.
15. A resenha de três a quatro laudas deverá vir com um título em português e inglês (negrito e caixa baixa) e a referência do livro resenhado.
16. Cada resenha poderá ter no máximo três (3) autores.
17. A apreciação da resenha reside na sua clareza (informativa, crítica e crítico-informativa); apresentação do conhecimento produzido para área de Educação; consistência na exposição sintética do conhecimento do livro resenhado; adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa e às Normas da Revista Educação em Questão.
18. Cada autor(a) de resenha receberá um exemplar da Revista.
19. O documento histórico deve vir acompanhado de uma apresentação em torno de 05 linhas ou 120 palavras.
20. O artigo enviado para a Revista Educação em Questão será submetido à apreciação do Conselho Editorial, que analisa sua adequação às Normas e à Política Editorial da Revista e decide por seu envio aos pareceristas ou sua recusa prévia.
21. A política de ética de publicação da Revista: i) obedece à Resolução nº 196/1996, do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece as normas



- regulamentadoras sobre pesquisas envolvendo seres humanos; ii) procede ao envio para o(s) autor(es) do parecer conclusivo do artigo.
22. A Revista *Educação em Questão* reserva-se ao direito de não publicar artigos e resenhas de mesma autoria (ou em co-autoria) em intervalos inferiores há dois anos.
23. À Revista *Educação em Questão* ficam reservados os direitos autorais no tocante a todos os artigos nela publicados.
24. Os artigos de recebimento contínuo devem ser enviados para | periodicos.ufrn.br/index.php/educacaoemquestao e para e-mail | eduquestao@ce.ufrn.br
25. Cada número da Revista *Educação em Questão* compreende de oito a dez artigos.
26. As menções de autores no texto subordinar-se-ão as Normas Técnicas da ABNT – NBR 10520, agosto 2002. Exemplos: Teixeira (1952, p. 70); (TEIXEIRA, 1952) e (TEIXEIRA, 1952, p. 71).
27. As referências, no final do texto, precisam obedecer às *Normas Técnicas da ABNT*, NBR 6023, agosto 2002. Exemplos:

212

Livro

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil** (1500-1889). Tradução Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília: MEC/INEP, 1989.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996.

Periódico

DISCURSO de posse do professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 8-17, jul./set. 1964.



Tese e dissertação

ALMEIDA, Stela Borges de. **Educação, história e imagem**: um estudo do colégio Antônio Vieira através de uma coleção de negativos em vidro dos anos 20-30. 1999. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

SOUZA, José Nicolau de. **As lideranças comunitárias nos movimentos de educação popular em áreas rurais**: uma “questão” desvendada. 1988. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

Monografia

MOREIRA, Keila Cruz. **Grupos escolares** – modelo cultural de organização (superior) da instrução primária (Natal, 1908-1913). Natal, 1997, 59 f. Monografia (Especialização em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1997.

Trabalho apresentado em congresso

ARAÚJO, Marta Maria de; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de; FIGUEIRÉDO, Franselma Fernandes. Oráculo(s) de vida terrena e post-mortem (Caicó-Rn, século XIX). In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA AUTO (BIOGRÁFICA), 3; 2008, Natal. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

213

Entrevista

ANTONIO. **Entrevista**. Natal, 5 maio. 2010.

Documentos eclesiásticos

FREGUESIA DA GLORIOSA Sant’Ana do Seridó. Termo de matrimônio de Ana Joaquina do Sacramento e Francisco Correia d’Avila. Vila Nova do Príncipe, 1812. In: MEDEIROS FILHO, Olavo de. **Velhas famílias do Seridó**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1981.

FREGUESIA DA GLORIOSA Sant’Ana do Seridó. Assento de óbito de Caetano Barbosa de Araújo. Vila Nova do Príncipe, 1842. In: MEDEIROS



FILHO, Olavo de. **Velhas famílias do Seridó**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1981.

Testamento

SILVA, Caetano de Souza. **Testamento**. Caicó/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1890. (Documento manuscrito de 22 de julho de 1890, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

Testamentos e autos de contas

NASCIMENTO, Joaquina Maria do. **Testamento e autos de contas**. Vila do Príncipe /Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1850. (Documento manuscrito de 20 de agosto de 1850, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

SACRAMENTO, Ana Batista do. **Testamento e autos de contas**. Cidade do Príncipe/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1873. (Documento manuscrito de 2 de outubro de 1873, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

214

Legislação educacional, Constituição, mensagem governamental

BRASIL. **Decreto nº 19.444, de 01 de dezembro de 1930**. Dispõe sobre os serviços que ficam a cargo do Ministério da Educação e Saúde Pública, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19444.pdf>> Acesso em: 13 fev. 2013.

_____. **Decreto nº 20.772, de 11 de dezembro de 1931**. Autoriza o Convênio entre a União e as unidades da federação, para o desenvolvimento e padronização das estatísticas educacionais. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/htm>> Acesso em: 13 fev. 2013.

_____. **Constituições Brasileiras** (1934). Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001 (Ronaldo Poletti – Organizador, v. 3).



_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (10 de novembro de 1937). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/.htm> Acesso em: 26 mar. 2013.

_____. **Decreto-Lei nº 868, de 18 de novembro de 1938**. Cria, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/html>> Acesso em: 29 mar. 2013.

_____. **Decreto-Lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942**. Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/.html>> Acesso em: 25 mar. 2013.

_____. **Constituições Brasileiras** (1946). Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. (Aliomar Baleeiro e Barbosa Lima Sobrinho – Organizadores, v. 5).

_____. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Getúlio Dornelles Vargas na abertura da sessão legislativa de 1951. **A educação nas mensagens presidenciais**. Brasília: MEC/INEP, 1987. (v. 1, 1890-1986).

_____. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira na abertura da sessão legislativa de 1957. **A educação nas mensagens presidenciais**. Brasília: MEC/INEP, 1987. (v. 2, 1890-1986).



Revista Educação em Questão
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Campus Universitário
Bairro | Lagoa Nova | Natal | Rio Grande do Norte | Brasil
CEP | 59078-970
E-mail | eduquestao@ce.ufrn.br
Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br
Portal | <http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao>