

DEMOCRACIA, ESCOLA E INFÂNCIA

Carlota Boto | Julio Groppa Aquino (Orgs.)

**CARLOTA BOTO
JULIO GROPPA AQUINO
(ORGANIZADORES)**

DEMOCRACIA, ESCOLA E INFÂNCIA

DOI: 10.11606/9788560944996

· FEUSP

SÃO PAULO

2019

Os autores autorizam a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Texto em conformidade com as novas regras ortográficas do Acordo da Língua Portuguesa.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

D629 Democracia, escola e infância. Carlota Boto; Julio Groppa Aquino (organizadores). São Paulo: FEUSP, 2019.
210 p.

Vários autores
ISBN: 978-85-60944-99-6 (E-book)
DOI: 10.11606/9788560944996

1. Escola democrática. 2. Democratização do ensino. 3. Educação infantil. I. Boto, Carlota, org. II. Aquino, Julio Groppa, org. III. Título.

CDD 22^a ed. 379.5

Ficha elaborada por: José Aguinaldo da Silva. CRB8^a: 7532.

SUMÁRIO


PREFÁCIO – Vera Teresa Valdemarin	4
APRESENTAÇÃO – Carlota Boto; Julio Groppa Aquino	8
LIBERDADE, IGUALDADE E EMANCIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO INSTITUCIONALIZADA – Alejandro Cerletti	15
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALTERNATIVAS? UM ESBOÇO CRÍTICO – Julio Groppa Aquino	27
A ESCOLA E A EDUCAÇÃO: UMA QUESTÃO ANTROPOTÉCNICA – Carlos Ernesto Noguera-Ramírez	47
PENSAR A EDUCAÇÃO DO MUNDO COMUM E O SENSO COMUM EM HANNAH ARENDT – António Gomes Ferreira	60
A PEDAGOGIA COMO DISCURSO DE NORMATIZAÇÃO DA INFÂNCIA EM SITUAÇÃO ESCOLAR – Crislei de Oliveira Custódio.....	75
A ESCOLA DAS PESSOAS COMUNS – Christiane Coutheux Trindade	93
DEMOCRACIA, ESCOLA E INFÂNCIA: LEGADO E UTOPIA ESCOLANOVISTA – Diana Vidal; Rafaela Rabelo; Ariadne Ecar; Fernanda Franchin	107
REFLETS DU BRÉSIL NO CENTRE INTERNACIONAL D’ÉTUDES PÉDAGOGIQUES/CIEP (SÈVRES/FRANÇA - 1945-1971) – Maria Helena Camara Bastos	123
PRUDÊNCIA, REFLEXÃO E EXPERIÊNCIA X ABUSOS INVETERADOS: REFLEXÕES ACERCA DE FORMAS E (RE)FORMAS DA ESCOLA NA CAPITAL DO IMPÉRIO BRASILEIRO – José Gonçalves Gondra	152
UMA GAZETA E UMA CORTE: A DIFUSÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NA INVENÇÃO DE UMA POPULAÇÃO – Gisela Maria do Val	166
A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA CIVILIZAÇÃO ESCOLAR: EXCERTOS DAS LEITURAS DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO – Carlota Boto	183
INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES E AUTORAS.....	206

PREFÁCIO

VERA TERESA VALDEMARIN

A junção de duas grandes áreas de conhecimento – História e Filosofia da Educação – numa mesma jornada de estudos, como a que deu origem a este livro, não tem sido comum nos anos recentes. A especialização da pesquisa e a particularização dos objetos em análise que garantiria, a princípio, aprofundamento no conhecimento, gerou também segmentação das publicações, congressos e grupos acadêmicos voltados para a produção, debate e exposição dos resultados obtidos, num processo que, obviamente, não ocorre apenas no Brasil.

O sutil estranhamento que a junção das duas áreas provoca, instiga a reflexão e impele a procura de possíveis explicações. Para tanto, é possível indicar uma certa cronologia, mesmo que não muito exata, e adotar alguns âmbitos institucionais como ponto de observação para caracterizar em traços largos tanto a separação como possibilidades de articulação entre essas duas áreas.

 Convém pontuar algumas fases desse processo. Por volta dos anos de 1970, História e Filosofia da Educação, juntamente com Sociologia e, algumas vezes, com Psicologia da Educação, constituíam, nos cursos de graduação em Pedagogia, um conjunto de disciplinas destinado a estabelecer o que se denominava de fundamentos da educação, que diferenciava-se dos conhecimentos mais voltados para a organização do sistema e para a profissionalização. Tais fundamentos faziam referência a um conjunto de conhecimentos originários de campos específicos que deveriam ser mobilizados para a compreensão da educação que, dada sua complexidade, demanda diferentes aportes.

Quando particularizados nesse conjunto, o conteúdo traçado nos programas de História e de Filosofia não evidenciava limites rígidos entre elas. A história das ideias pedagógicas tematizada não se distinguia claramente da exposição das correntes de pensamento e dos autores que contribuíram para o estudo dos princípios ou das grandes finalidades educacionais, isto é, das questões filosóficas.

Era possível identificar uma certa similaridade entre os temas indicados nos programas de ensino dessas disciplinas e aqueles em torno dos quais se desenvolviam as pesquisas que também enfatizavam autores, obras, vertentes e concepções pedagógicas,

conforme já apontaram balanços analíticos sobre as décadas iniciais da institucionalização da pesquisa no Brasil.

A partir dos anos de 1990, a proximidade temática entre as duas áreas foi sendo substituída pelo distanciamento. O impulso para isso veio da História que, ao renovar suas bases epistemológicas, alargou as perspectivas investigativas com a legitimação de novas fontes documentais, consideração de diferentes temporalidades do passado e variação de procedimentos metodológicos. Esse movimento conceitual, simultâneo à difusão dos Programas de Pós-Graduação no Brasil, teve grandes implicações para a pesquisa em História da Educação e colocou em cena instituições, sujeitos e materiais desvencilhando-a das fontes exclusivamente textuais e, conseqüentemente, multiplicando os temas investigados.

Embora seja possível identificar ainda fontes comuns nas duas áreas, persistência da aproximação já mencionada, o tratamento metodológico a que são submetidas as diferencia. Na busca da inteligibilidade e da interpretação, a mesma fonte textual (que prepondera nos estudos filosóficos), produz entendimentos diferentes quando inquirida por cada uma delas: na perspectiva da filosofia da educação, apenas um parágrafo pode ser a base de uma grande exegese, bem como da clarificação e da delimitação do alcance dos conceitos. Na perspectiva da História da Educação, são imprescindíveis à análise as ligações com as condições de produção, circulação e recepção do texto, o impacto provocado, e suas redes relacionais.

Enquanto a História tem se recusado cada vez mais a analisar totalidades, os universais permanecem subjacentes à discussão filosófica e, destituídos de materialidade esses temas buscam categorias por meio das quais podem ser postos em diálogos com períodos, vertentes e autores.

Ambas voltadas para a elucidação de significados, as duas áreas se expressam segundo critérios de coerência próprios e se estruturam por meio de lógicas expositivas parcialmente coincidentes o que valida a criação de redes de pesquisadores com veículos de comunicação específicos.

Mais instigantes, no entanto, do que os aspectos referentes ao método, parecem ser aqueles relacionados às diferentes temporalidades, que também distanciam as duas áreas. Enquanto a história se dirige ao passado, mesmo quando originada por uma questão do presente, os estudos em filosofia, também direcionados por problemas do presente, em geral, dirigem suas respostas ao futuro ou ao vir a ser. O futuro é tempo sobre o qual a história da educação tem pouco a dizer, mas é um horizonte para o qual a

filosofia da educação projeta suas intenções, seja como utopia, seja como ação política e social.

E, a meu ver, é dessa diferença que podem vir as articulações mais interessantes e o sentido promissor de fóruns que funcionem como pontes para que as discussões educacionais ampliem seus percursos.

As demandas educacionais do presente que, muitas vezes, informam a pesquisa e a formação de professores parecem pressionar por soluções que não levam em conta outras temporalidades. Diretrizes legais podem ser tomadas como exemplo desse predomínio do presente que é desenhado por meio de indicadores que se pretende alterar e para os quais o passado consiste num quadro geral a ser superado e o futuro se esgota na possibilidade de melhorar esses mesmos parâmetros.

A pesquisa entendida como prática discursiva vinculada a questões epistemológicas e éticas pode se valer de abordagens próprias, mas confluentes, da filosofia e da história da educação para alicerçar a relação entre passado, presente e futuro. Não se trata de estudar fatos do passado, mas de estudar a história dos problemas educacionais que se apresentam e dos conceitos que permitiriam, além de compreendê-los numa nova chave interpretativa, projetar o futuro. Um dos exemplos mais brilhantes da coincidência dessas duas perspectivas está nas obras de Michel Foucault, com a eleição de fontes por meio das quais os processos cotidianos são decifrados nas coisas, em suas representações e em suas regulações. História, arqueologia, genealogia instauram a compreensão da relação entre passado, presente e futuro.

A eleição de temas nos quais se adentra com o amparo de diferentes fontes, períodos, autores e perspectivas de análise, como mostra esse livro, atesta outra fértil possibilidade. À Democracia, Escola, Infância poderiam ser acrescentados outros temas, tais como Disciplina, Intelectuais, Processos Formativos. A experiência, por exemplo, é tema incontornável nas discussões sobre formação de professores, nomeado com variações e operacionalizado de modo transversal em diferentes áreas. Pode e tem sido analisado na perspectiva da Filosofia e da Filosofia da Educação e, mesmo com modulações no conceito, sublinha a importância do que é/foi vivido, do ter estado/estar no mundo, do conhecimento simultaneamente inscrito nos corpos e traduzido em ações. Quando tematizado pela História e pela História da Educação é prática, nem sempre formalizada, registrada na memória e em vestígios que se entrelaçam em diferentes temporalidades.

Assim, vale retomar um itinerário delineado por Gaston Bachelard no qual, após pesquisas pontuais e especializadas que levam ao aprofundamento dos conhecimentos, convém integrá-las à cultura pedagógica, numa rede de justificativas estruturadas a partir de diferentes investigações, arrolando sua variedade e instituindo-se por meio dela; convém, portanto, analisar contextos e pressupostos.

Não há problemas simples em educação, daí a desistência de um ponto de vista único e o empenho na confluência das análises, como se reafirma nessas Jornadas.

APRESENTAÇÃO

CARLOTA BOTO
JULIO GROPPA AQUINO

A história e a filosofia da educação, como áreas parceiras no campo dos fundamentos da educação, buscam trazer a compreensão do fenômeno educativo à luz de sua circunscrição no espaço e no tempo. Na Modernidade, pensar a educação significa meditar sobre o cenário escolar e sobre a democratização das oportunidades da educação. Quando pensamos na relação escola e democracia, podemos enveredar por caminhos diversos. Podemos pensar a democracia interna à escola, em seus órgãos colegiados; podemos nos referir à relação democrática, ou não, entre professores e alunos; podemos pensar, ainda, na ação democrática das relações especificamente escolares. Mas há uma acepção de democracia que antecede todos esses domínios: a democratização do acesso à escola. Democratizar o acesso significa não apenas inserir todas as crianças no ambiente escolar, mas também assegurar que elas tenham as condições necessárias para seu pleno desenvolvimento. Nesse sentido, as condições da escola são fundamentais. Democratizar o ensino é, em alguma medida, preparar o cenário de uma sociedade democrática. Por sua vez, trata-se de introduzir as novas gerações em um mundo que lhes será comum e que precisa ser, por elas, preservado, para, em seguida, ser continuado e mesmo transformado.

Democracia, escola e infância foi o mote que deu lugar às *Jornadas de História e Filosofia da Educação*, ocorridas na Faculdade de Educação da USP, entre 28 de agosto e 01 de setembro de 2017. A democracia na educação – quer como expansão das oportunidades escolares, quer no âmbito interno do processo pedagógico – lida com a modificação operada pela escola, ao transformar as crianças em alunos. A ideia de infância, como ideal histórico, condiz com uma dada sensibilidade social a respeito das crianças. Refletir sobre a relação entre infância, a escola e a democracia foi o objetivo precípua das referidas *Jornadas*. À luz de contribuições trazidas pelos campos da história e da filosofia da educação, os três temas foram, em diferentes mesas-redondas, escrutinados e debatidos. Nesse sentido, convidamos estudiosos em vários campos do conhecimento pedagógico – filósofos e historiadores da cultura e da educação – da Faculdade de Educação da USP e de outras instituições, nacionais e estrangeiras, a fim

de focalizar questões concernentes ao território do que poderíamos compreender como história e filosofia da educação. O enfoque interdisciplinar possibilitou, em nosso entendimento, a compreensão da interface de ambas as perspectivas, o que certamente enriqueceu o olhar dos estudos pedagógicos.

O capítulo de autoria do colega argentino Alejandro Cerletti – sob o título *Liberdade, igualdade e emancipação na educação institucionalizada* – é dedicado à acepção de liberdade, no qual o autor destaca que nossa contemporaneidade teria perdido o caráter intrinsecamente emancipador inscrito nessa ideia. Liberdade, pensada a partir das lutas de libertação nacional e das revoluções sociais presenciadas pelo mundo nos séculos passados, seria algo muito diferente do primado, hoje dominante, da liberdade individual. Na mesma direção, há que se indagar o quanto as pedagogias modernas são devedoras dessa dimensão individualista da ideia de liberdade. Com base em seus pressupostos analíticos, Cerletti propõe compreender a liberdade na educação como a possibilidade de dirigir o pensamento em sua potência para interpelar o conhecimento e os saberes existentes, ou seja, a apropriação singular de um caldo de cultura que é preexistente e que vem por acúmulo, significando a herança legada pelas gerações passadas. Liberdade, aqui, requer o pensamento crítico e criativo. Tratar-se-ia, então, de deslocar a ideia de liberdade do lugar confortável que talvez ela ocupe no discurso pedagógico contemporâneo.

A mesma mesa-redonda da qual participou Alejandro Cerletti – *As pedagogias contemporâneas em xeque: de qual liberdade se fala?* – também foi integrada por Julio Groppa Aquino, quem apresenta, nesta coletânea, o texto *Práticas pedagógicas alternativas? Um esboço crítico*. O autor traçou como objetivo estabelecer uma reflexão sobre discursos provenientes de práticas pedagógicas ditas alternativas. Para isso, tomando como referencial teórico o pensamento de Michel Foucault, o texto vale-se também da obra de Jan Masschelein e Maarten Simons – *Em defesa da escola*. Mais especificamente, o texto debruça-se sobre o documentário brasileiro de 2014 *Quando sinto que já sei*, o qual pretende justamente estabelecer uma recusa frontal do que supõe ser a educação tradicional. Julio Groppa Aquino mostra o quanto o discurso do que caracteriza por *pedagogias contemporâneas* é tributário de uma concepção educativa que, recusando a ideia de ensino, pretende pautar exclusivamente a dimensão da aprendizagem como componente exclusivo da relação pedagógica. O papel do professor ficaria, nessa órbita, em um segundo plano, e os alunos seriam convocados a se fazerem os grandes e únicos protagonistas da vida escolar. Isso produziria – diz o autor

evocando Azanha – um “faz de conta pedagógico”, uma vez que a relação entre professores e alunos é necessariamente assimétrica; o que faz com que a ideia de democracia não se aplique à sala de aula sem o estabelecimento de mediações bastante precisas.

Fruto da mesa-redonda intitulada *Pedagogia, escola e modernidade: governar, ensinar, aprender*, o texto de Carlos Ernesto Noguera-Ramirez é intitulado *A escola e a educação: uma questão antropológica*. O autor colombiano inicia seu trabalho polemizando com a proposta das *Jornadas*, ao procurar evidenciar que a escola e a infância são anteriores à aceção moderna de democracia. Além disso, escola e infância seriam antes conceitos pedagógicos do que políticos. A partir dessa premissa, Noguera-Ramírez interage com os campos da história e da filosofia da educação, recuperando autores como Comenius e Rousseau, demonstrando como, no primeiro caso, especificamente na *Didática magna*, havia a arquitetura de um projeto pedagógico que tomava a ideia de escola como projeto universal de educação das crianças, ao passo que, em Rousseau do *Emílio*, o que se tem no panorama é uma pedagogia eminentemente individual. Depois, o texto explora os modos pelos quais a Educação Nova se apropriou do pensamento de Rousseau, dando lugar às concepções contemporâneas de ensino. Finalmente, são evocados os pensamentos de Paulo Freire e de Philippe Meirieu, a fim de explorar a ideia de que o grande direito da criança é o direito a ser educada, a passar de seu pensamento ingênuo para uma consciência crítica que não pode prescindir, de maneira alguma, da ação educativa.

A mesa-redonda de que participou António Gomes Ferreira intitulou-se *A responsabilidade ética e política da educação em face do mundo comum*. Dela surgiu o texto por ele aqui apresentado: *Pensar a educação do mundo comum e o senso comum em Hannah Arendt*. Meditando sobre o ideal de mundo comum em Hannah Arendt e em sua potência educativa, o autor português centra sua análise no texto *A crise da educação* constante da obra arendtiana *Entre o passado e o futuro*. Estabelecendo um diálogo crítico com Arendt, que, segundo ele, apoiava a recriação do ensino tradicional, Ferreira advoga em favor do pensamento crítico na educação e de uma participação que possa conduzir os mais novos ao exercício da democracia e da cidadania. Além disso, o texto recorda o quanto as ideias de autoridade e de tradição podem inscrever também na história da escola elementos de constrições, de arbitrariedade e mesmo de violência. Além disso, o autor indaga: será que o novo será mesmo engendrado por um modelo tão conservador de educação? Mobilizando o pensamento de estudiosos de Arendt, Ferreira

demonstra como, mesmo entre eles, já teria havido, por assim dizer, uma atualização das ideias inscritas no seu já clássico *A crise da educação*. Finalmente, o texto atenta para o conceito arendtiano de pensar, como se o que se tivesse escrito até então fosse fruto específico de um *parar para pensar*.

O texto *A pedagogia como discurso de normatização da infância em situação escolar*, a cargo de Crislei de Oliveira Custódio, foi apresentado na mesa-redonda *Infância, escolarização e discurso pedagógico*. Nele, a autora propõe-se a discutir a elaboração discursiva sobre a infância e sobre a escolarização no mundo moderno. Para tanto, recorre aos trabalhos de Ariès, de Postman e de Narodowski, entre outros, com o fito de evidenciar como o sentimento moderno de infância foi correlato a uma segregação das crianças do mundo adulto. Recuando ainda mais, o texto busca na história e na filosofia da educação da Grécia clássica o significado da prática do pedagogo, como o sujeito encarregado, dentre outras coisas, por zelar pelo comportamento das gerações mais novas e em idade escolar. A partir daí, Custódio identifica que o discurso pedagógico é – desde os seus primórdios – marcado por uma ideia de que há alguém que, pela ação educativa, pode ser emancipado. Trata-se, assim, de um discurso impregnado pela prescrição e pela normatividade. A pedagogia transformaria, assim, o sujeito em *objeto pedagogizável*. Esse processo envolveria determinada concepção de infância como pressuposto e uma dada representação de escola como consequência.

Christiane Coutheux Trindade – participando da mesa-redonda sobre *Infância e democracia: o homem comum em sala de aula* – apresenta-nos o texto *A escola das pessoas comuns*. Mobilizando o tema de maneira, a um só tempo, rigorosa e criativa, Trindade demonstra como as pessoas comuns são sujeitos da educação e da democracia, tornando-se aptas na escola a vivenciar a *experiência democrática*. Recorrendo a fontes diversas – que incluem filmes, literatura e, sobretudo, a filosofia de John Dewey, de Adorno e de Arendt –, o texto passeia com desenvoltura por todos os autores que mobiliza, demonstrando, no ineditismo da tese que propõe, a solidez da reflexão que desenvolve. Tomando aquilo que caracteriza como elogio da pessoa comum, a autora critica o fetichismo da celebridade, da genialidade e do único, demonstrando quanto essa fabricação cultural da celebridade esvazia de sentido as forças da esfera pública. A autora recorda, ainda, o potencial educativo que vê na valorização do singelo e do possível que é construído todos os dias no chão das salas de aula, procurando identificar

a dimensão ética de uma pedagogia que possa ser, ao mesmo tempo, *mais inclusiva, mais imaginativa e mais justa*.

Diana Vidal – que integrou a mesa *Tópicos de história da infância e da escola no Brasil* – apresenta-nos, em coautoria com Rafaela Rabelo, Ariadne Ecar e Fernanda Franchini, o texto *Democracia, escola e infância: legado e utopia escolanovista*. Nele, as autoras tomam como ponto de partida a obra de Adolphe Ferrière, *Transformemos a escola*, escrita em 1920, com vistas a discutir o surgimento – no princípio daquela década – da *Liga Internacional pela Educação Nova*. Esta consistia em uma rede internacional, que incluía os cinco continentes, voltada para a divulgação das ideias e dos métodos da Escola Nova. Organizando congressos e publicações, a *Liga* tinha um caráter transnacional de apropriação e de irradiação de técnicas, de métodos e de representações sobre o ensino. Na sequência, o texto vai perscrutar as práticas pedagógicas desenvolvidas por Alice Meirelles Reis, uma professora que lecionou no Jardim de Infância da Escola Primária Caetano de Campos, nos decênios de 1920 e 1930. A docente representa, nesse período, uma das maneiras pelas quais os ideais da Escola Nova chegaram à sala de aula. O trabalho das quatro autoras reconstitui, por fontes variadas, inclusive as iconográficas, os usos e os costumes pedagógicos da professora Alice, que teria sido aluna, estagiária e depois professora daquele Jardim de Infância, no qual ela buscou renovar as práticas, a partir da leitura dos escritos de Dewey, de Cousinet e de Kilpatrick, entre outros. Finalmente, o capítulo procura dialogar com a atualidade das ideias da Escola Nova, constatando um apagamento dos rastros históricos sobre o que se supõe ser sempre o *novo* em pedagogia.

O texto de Maria Helena Camara Bastos, sob o título *Reflets du Brésil no Centre International d'Études Pédagogiques/CIEP*, veio a lume a partir da participação da autora na mesa-redonda *O moderno modelo escolar e sua tradição*. Aqui a autora, na mesma trilha do que ocorre no texto anterior, dialoga com o que poderíamos considerar **uma história transnacional da educação**. A pesquisa em tela aborda tanto a presença de brasileiros em Sièvres quanto a presença de professores do CIEP no Brasil. Trata-se, portanto, de verificar como se deu o percurso da internacionalização das ideias e das práticas pedagógicas. O CIEP tem como identidade a difusão transnacional de políticas públicas no campo da educação, com ênfase na formação de professores de vários lugares do mundo, o que ocorria por meio de visitas de trabalho e estágios de formação. Esse processo de inovação – nos anos 50 e 60 do século XX – visava renovar atitudes docentes e métodos pedagógicos. Os professores de outros países iam para a França,

tomavam contato com novas concepções de ensino, voltavam para sua terra e continuavam em contato com seus interlocutores franceses. A ideia de Bastos é de que teria havido um movimento de mão-dupla: tanto os estrangeiros levavam quanto recebiam experiências, havendo, sobretudo, um fértil campo de trocas culturais e pedagógicas, expresso inclusive pela criação no Brasil do Centro de Estudos Pedagógicos que exerceu funções similares às do CIEP.

O texto *Prudência, reflexão e experiência x abusos inveterados: reflexões acerca de formas e (re)formas da escola na capital do Império brasileiro*, de autoria de José Gonçalves Gondra, é fruto de sua participação na mesa-redonda intitulada *Escola em seu contexto histórico: práticas educativas e controle social*. Partindo de uma discussão sobre a Modernidade e seu programa educativo, Gondra aponta como o projeto moderno se configurou no Brasil, especialmente a partir do século XIX. Constata que não foi sem conflitos e tensões que a forma escolar moderna se impôs na sociedade brasileira. Tomando Foucault como referência, o texto se debruça sobre os procedimentos adotados pela Corte para inscrever, sob a tutela do Estado, todas as escolas públicas e privadas do Império. Depois, apresenta as *Conferências Pedagógicas* – ação instaurada em 1854 que constituiu um poderoso instrumento de divulgação, de controle e de circulação de práticas pedagógicas e teorias educacionais. Por fim, o autor desenvolve a tese sobre a inexistência de um poder central que comanda os assuntos do ensino de cima para baixo. Ao contrário, há todo um conjunto de poderes – uma *microfísica do poder* – em cujas tensões a escola aparece como produtora e, ao mesmo tempo, como efeito da cultura.

Tendo integrado a mesma mesa-redonda de José Gonçalves Gondra, Gisela do Val caminha por um movimento análogo ao de seu colega de mesa. No texto aqui apresentado – *Uma gazeta e uma Corte: a difusão de práticas educativas na invenção de uma população* –, Val busca descrever as estratégias mediante as quais se buscava transformar os vassalos em súditos da Corte, criando, para tanto, toda uma teia de comportamentos válidos, capaz de tecer o novo retrato do Reino. Para tanto, analisa a dimensão pedagógica do jornalismo, em uma época em que a escolarização era absolutamente incipiente no Brasil. Com a transferência da família Real, diz a autora, “era preciso inventar uma Corte europeia nos trópicos”. Estudando notícias da *Gazeta do Rio de Janeiro* exatamente nesse período, a pesquisa em tela constata que havia ali um prospecto para fazer emergir uma ordem social inteiramente nova, adequando modos de agir e reelaborando suas estratégias. As relações de poder, as atividades da

vida cotidiana, os gestos de controle de si em relação aos outros, os modos de lidar com aqueles que eram tomados como inteiramente outros – os escravos –, enfim, tudo isso perpassava uma pedagogia da escrita que os jornais retratavam. Nesse sentido, trata-se de uma maneira de se pensar as relações pedagógicas para além da escolarização *stricto sensu*, conferindo significado a fontes periódicas que performaram os usos e costumes de uma sociedade.

Carlota Boto trabalha o que intitulou *A construção social da civilização escolar: excertos de leituras de formação do magistério*. No texto, a autora procura observar aspectos concernentes ao cotidiano escolar em suas formas rituais, indicados ou retratados pelos compêndios destinados à formação de professores em Portugal e no Brasil entre o final do século XIX e os primeiros decênios do século XX. Valendo-se de pesquisas de José Mário Pires Azanha, Marta Carvalho, Vivian Batista da Silva e outros, Boto toma por principal referência a obra de Norbert Elias para caracterizar o que entende ser a *civilização escolar*. Os autores dos manuais pedagógicos indicam, acerca do tema, prescrições, roteiros de ação, práticas e rituais de organização das aulas, os quais transparecem, em alguma medida, aquilo que já era efetivamente realizado nas classes e, ao mesmo tempo, colocam-se como orientadores das técnicas de ensino. Com esses livros, a pedagogia caracterizar-se-á progressivamente como uma arte de ensinar e, ao mesmo tempo, como a ciência que trata da educação. O livro, sob tal perspectiva, torna-se professor, uma vez que ensina o professor a ensinar.

Por fim, pode-se dizer que todos os trabalhos aqui apresentados primam pela interlocução entre duas áreas fronteiriças – a história e a filosofia da educação –, buscando entretecer o campo das práticas educativas com teorias e reflexões sobre essas mesmas práticas. Nessa direção, trançou-se o repertório da história com a linguagem da filosofia, tomando como fonte e objeto os estudos da educação. Em um tempo no qual as fronteiras disciplinares não se mostram, a nosso ver, suficientes para produzir o conhecimento novo, supomos que a confluência entre a história e a filosofia da educação seja capaz de fomentar uma fertilidade analítica e, em alguma medida, um salutar efeito pedagógico.

LIBERDADE, IGUALDADE E EMANCIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO INSTITUCIONALIZADA

ALEJANDRO CERLETTI

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

O título da mesa *As pedagogias contemporâneas em xeque: de qual liberdade se fala?* oferece à reflexão um desafio singular, por várias razões: pelo que afirma, pelo que interroga e pelo que faz suspeitar. E, especialmente, pelo entrelaçamento particular dessas questões. Trata-se, realmente, de vários desafios ao mesmo tempo.

Reperguntando sobre as perguntas do título, podemos questionarmo-nos em diferentes níveis: as pedagogias contemporâneas estão em xeque? O que significa estar em xeque? Mas quais são essas pedagogias *contemporâneas* que estão sendo questionadas? As pedagogias contemporâneas são as mais eficazes na atualidade? Elas são as que estão na moda na comunidade acadêmica? São as que fundamentam as políticas públicas atuais de educação? Em que sentido elas seriam questionadas? Mas, avançando no título da mesa, todas falam de *liberdade*? E, em todo caso, de que liberdade elas falam?

Continuando um pouco mais e começando a suspeitar de forma mais sutil, as pedagogias contemporâneas estarão falando sobre uma liberdade que não é realmente tal? É a liberdade de que elas falaria aquilo que realmente é colocado em xeque?

Por uma questão de tempo, não será possível revisar com algum cuidado as pedagogias mais ou menos usuais – ou mais ou menos ativas na atualidade –, assumir que, até certo ponto, estão sendo questionadas e que a liberdade é um elemento significativo delas, e analisar o que está falhando, entrando em contradição etc.

Mas o título da mesa, com sua vontade interrogativa, tem a virtude de permitir que tudo isso seja abordado de várias maneiras diferentes. Poderíamos escolher qualquer uma dessas questões e desdobrá-las em profundidade, e cada uma delas abriria um espaço de reflexão particular.

Bem, por minha parte, vou escolher uma linha de reflexão, identificar algumas questões que surgem do tema proposto para a mesa e vou propor uma abordagem filosófica sobre essas questões.

Em primeiro lugar, como contextualização, gostaria de estabelecer minimamente o que, na minha opinião, é a *contemporaneidade* que situaria as – chamemos de forma genérica – *pedagogias atuais*, para logo indagar sobre uma ideia de liberdade que possa ser significativa no plano educativo atual.

O que é, então, essa *contemporaneidade* que adjetiva as pedagogias atuais que seriam objetadas na sua ideia de liberdade?

Hoje, em seu uso diário, a palavra liberdade se refere muito pouco aos atos emancipadores dos povos, à ruptura das cadeias que escravizam ou a um sonho igualitário. Somente como um fundo retórico domesticado, aparecem alguns ecos ocasionais de algumas revoluções e outras ações libertárias do passado. E essa liberdade não é muito mais que uma lembrança, antiga e desgastada de outras épocas, quando alguns sonhadores acreditavam que era possível mudar o mundo.

A ideia de liberdade que foi entronizada, e que é a referência do nosso tempo, é a liberdade individual. A ideia do homem *livre* é a do proprietário livre ou do empreendedor livre, aquele quem pode fazer negócios livremente, que é livre para *empreender* e ter sucesso, dentro de um quadro de livre concorrência. Nosso mundo contemporâneo levou a níveis nunca vistos as possibilidades de fazer negócios com qualquer coisa e a qualquer custo. O vínculo dos humanos hoje é, sobretudo, um vínculo mercantil. Todos somos consumidores compulsivos que aceitam de bom grado nossa *liberdade* na escolha do produto que gostamos nas prateleiras dos supermercados. Cada um, em seu nível socioeconômico, isso não importa. O importante é que você consuma e jogue sua liberdade na escolha do produto. Mesmo a eleição dos governantes não é mais do que uma gigantesca campanha publicitária, na qual os candidatos se oferecem como os melhores produtos para o consumo em massa e o bem-estar de seus compradores. A *democracia* foi reduzida a isso, infelizmente.

Essa onipresença das relações mercantis, como forma hegemônica de toda relação e significação, tem uma consequência direta na maneira como se pensa o sentido da educação e, sobretudo, sua utilidade. Na verdade, aqueles que decidem o destino dos sistemas educacionais hoje não são os ministérios de educação, as universidades ou a comunidade, mas as agências internacionais de crédito e desenvolvimento do comércio. A OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) são os que indicam as decisões a tomar para *melhorar* a educação. E, para isso, eles projetam testes internacionais, exames padronizados e outros procedimentos que

medem o grau de desenvolvimento educacional dos países, classificando-os em um ranking internacional para logo recompensar aos melhores e punir aos piores. Como uma escola gigantesca do mundo em que as nações são agora bons estudantes que fazem bem a lição de casa, ou alunos ruins, que não cumprem suas tarefas como deveriam. Os *pedagogos* desta *pedagogização* grotesca do planeta são os grandes organismos comerciais cujo principal objetivo é impor e gerir a expansão mundial do capital.

E o que seria engraçado, se não fosse realmente trágico, é que esses órgãos internacionais determinam que os problemas da pobreza, da desigualdade e da exclusão social não são derivados da expansão sem limites do capitalismo e das políticas econômicas que aquelas mesmas organizações internacionais impõem, mas da educação. E são eles que definem as necessidades ou os déficits de cada região, país ou política educacional, oferecendo os parâmetros de medida e indicando as *soluções*. E, para isso eles, influenciam, com seu tremendo poder, os sistemas educacionais da maioria dos países do mundo. A *liberdade* do neoliberalismo comercial e político, com seus prazos peremptórios e constantes demandas de produtividade e otimização de recursos, permeiam os espaços escolares e a educação como um todo.

Acho que não é possível, então, falar de *liberdade* na educação sem ter em mente este contexto, no qual a palavra liberdade está sobrecarregada de sentido.

Focando com mais precisão o que chamaríamos, em um sentido amplo, *pedagogias contemporâneas*, seria uma tarefa muito interessante analisar o conceito de liberdade que adotam e o peso que ele tem em cada uma delas. Poderíamos afirmar, de maneira muito geral, que as diferentes pedagogias são tributárias de algum conceito de educação que lhes é próprio, colocando-o em ação na concretização efetiva de suas propostas. Por conseguinte, seria valioso poder vincular essas ideias subjacentes àquilo que se entende por educação e que lugar e significado tem a liberdade no interior delas. Certamente, teríamos uma ampla gama de perspectivas, já que podemos ir daquelas que mantêm um viés mais tradicional até aquelas que poderíamos chamar pedagogias críticas, ou da libertação, feministas, pós-coloniais etc. Nelas, a liberdade adquire um escopo particular, uma vez que supõe que a educação adquire um papel fundamental na emancipação das cidades e do povo.

Obviamente, não poderíamos transitar por este caminho aqui porque seria um trabalho de enorme extensão, mas gostaria de salientar um aspecto que me parece significativo: a institucionalização da educação, no sentido de ser regulada pelo Estado,

além de suas nuances parciais, teorias de moda, etc., tem atualmente um significado fundamental: o propósito da educação pública é formar cidadãos e qualificá-los para o mundo do trabalho e, eventualmente, prepará-los para novos estudos. Mas a chave é a incorporação na vida democrática e no mercado de trabalho. Para entender bem o que isso significa, hoje, devemos nos referir ao contexto que discutimos no início. Hoje em dia, a democracia e o trabalho estão subordinados, como indicamos, à mercantilização de todos os laços entre as pessoas. A *vida democrática* foi reduzida às eleições periódicas dos funcionários que administrarão a expansão do capital (as únicas diferenças são que alguns o fazem com maior sensibilidade social, e outros menos) e o *trabalho* é reduzido ao treinamento para o mercado de trabalho, que não é senão o conjunto das necessidades circunstanciais e variáveis das grandes corporações.

Como não é meu interesse aqui aprofundar uma análise econômico-política do significado atual da educação contemporânea, mencionaremos algumas chaves para recompor o problema, tendo em mente, espero, as preocupações que estão subjacentes ao título da mesa.

Temos então uma ideia dominante de liberdade que é, em princípio, desigual, uma vez que é característica de uma sociedade de vencedores e perdedores, meritocrática e competitiva, na qual essa liberdade é definida pela ausência de limites até a possibilidade de tirar vantagens em detrimento dos outros. É o mundo da competição *livre*.

O que nos resta fazer ou pensar em face desse panorama, em que a instituição educacional parece subordinada aos requisitos externos que são extremamente condicionadores?

Talvez sejam esses os desafios do nosso tempo para todos que aspiramos a outras formas de relacionar-se e construir novos laços comunitários, e que nos preocupamos com a educação, tanto do ponto de vista didático quanto político.

Infelizmente, não tenho uma solução pontual, mas o desejo de conceber espaços públicos – como este aqui, hoje – como momentos privilegiados nos quais pessoas de diferentes origens e experiências nos vinculamos, para pensarmos juntos.

Minha intenção é, então, oferecer algumas ideias para que possamos discutir ou retrabalhar entre todos. Bem, vou fazer simplesmente isso: propor algumas ideias, quase como se eu estivesse pensando em voz alta, como sugestões que nos permitam enfrentar, de um ângulo diferente, as questões a que o título da mesa nos desafia.

Como um breve esclarecimento preliminar, gostaria de apontar que vou me referir à educação institucionalizada, ou seja, aquela que possui uma estrutura normativa que transcende e enquadra os vínculos espontâneos entre ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a escola, paradigmaticamente, concede e distribui os lugares a partir dos quais os alunos se subjetivam em relação à sua educação formal. Essa institucionalidade prefigura o que será transmitido, como será feito, quais ações podem ocorrer e quais não podem. E, especialmente, o que pode ser dito e o que não o será.

Sempre que abordamos essas questões, ressoa, como um fundo perturbador, o paradoxo que existe entre educar para a liberdade e assumir a necessidade institucional de limitá-la quando é exercida. Ou, em outras palavras, colocar-se no difícil limite de dizer o que se quer, e dizer o que a instituição quer.

Bem, vamos começar a pensar em voz alta.

É possível que no âmbito das características mencionadas a liberdade tenha lugar? Ou melhor, qual ideia de liberdade podemos colocar em jogo no contexto de uma educação institucionalizada, ou seja, aquela que estabelece limites externos (os próprios da instituição) para o dizer e o fazer? É possível separá-los de sua contemporaneidade neoliberal?

Haveria um mínimo de regulação institucional possível para um máximo de liberdade de pensar e fazer? Por outro lado, a criatividade é possível se não houver limites?

Há um pequeno parágrafo em *A ordem do Discurso* de Michel Foucault, que me impressionou muito quando eu li, muitos anos atrás, e a que muitas vezes retorno. Hoje também vou fazer isso. O texto diz:

[...] em toda sociedade, a produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada e redistribuída por um certo número de procedimentos cuja função é conjurar os poderes e os perigos, dominar o evento aleatório e esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1973, p. 11).

Acho que uma grande parte do significado da educação é expressa aqui. E mais: se substituíssemos a palavra *sociedade* por *educação*, quase definiríamos as funções político-pedagógicas de toda a educação oficial.

Temos, então, que toda instituição (Estado, sociedade ou escola) que aspira a funcionar deve controlar a palavra que circula ou que pode circular, conjurando seus poderes e perigos, fundamentalmente, tentando *dominar o evento aleatório*, a fim de

esquivar sua materialidade pesada e temível, isto é, evitando que ela tenha efeitos ou que produza consequências no pensamento e na prática.

Poderíamos dizer que qualquer pedagogia em seus dizeres e fazeres leva consigo a vontade de uma proibição. Essa vontade consiste em evitar a chegada do inesperado, a irrupção do aleatório que escapa, por sua própria definição, a todo o controle. A preocupação não é tanto disciplinar os corpos ou moldar as consciências, mas evitar que surja o impensável, o insuspeitado, porque, obviamente, é a ruína de qualquer controle. O conhecimento, uma cultura ou uma prática de cidadania devem ser transmitidos dentro de uma estrutura regulada de domesticação do pensamento. A simples transmissão de conhecimentos e práticas, que é a tarefa central das instituições educacionais, além das complexidades de cada campo, é fácil de gerenciar, porque é relativamente simples verificar os efeitos de uma proposta de ensino tradicional (as avaliações escolares medem o grau de cumprimento dos objetivos propostos e são o elemento próprio de qualquer programação educativa). Conhecer é simplesmente apropriar-se dos saberes canonizados. Mas *pensar* não é informar-se sobre alguns conteúdos, não é simplesmente *conhecer* o que não era conhecido. *Pensar* implica interpelar o conhecimento, implica introduzir uma interrupção na continuidade do conhecimento e das práticas estabelecidas, bem como nas rotinas de sua transmissão. Quando alguém *pensa*, interrompe a repetição esperada do possível. Portanto, todo *pensamento* tem uma dimensão aleatória, uma dimensão eventual frente ao esperado.

Com base nesta breve reflexão, gostaria de reelaborar o conceito de *liberdade na educação*, podendo entendê-la como *a possibilidade de dispor o pensamento para a construção do próprio caminho de aprendizagem*. Ou seja, cada participante do ato educativo (estudantes, mas também professores) tem a potência de interpelar os saberes existentes, e que a instituição transmite, de modo a se apropriar deles para um percurso singular.

Apropriando-nos, ao mesmo tempo, de alguns conceitos de Rancière, podemos dizer que essa potência é a chave de uma educação igualitária. É igualitária porque, na construção de um percurso próprio, não há hierarquias, uma vez que cada um é o artífice do seu destino. E precisamente por isso, continuando com a terminologia de Rancière, podemos dizer também que essa potência é a chave para uma educação emancipatória. Os conceitos de liberdade, igualdade e emancipação estão assim vinculados.

Esta potência é o risco que corre toda prática discursiva normalizadora e qualquer instituição – como a prática discursiva e a instituição educativa – e que, portanto, deve se preocupar em conjurar, como dizia Foucault. O risco é o exercício da liberdade que nos permite pensar essas práticas e saberes, dos quais somos, em grande parte, efeitos. É o risco de interromper essa continuidade, uma vez que essa continuidade é construída nos espaços em que cada um deve ocupar um lugar pré-atribuído. Quando essa continuidade é interrompida, aqueles que exercem a liberdade de pensamento alteram a ordem dos lugares a que foram atribuídos e redefinem o significado deles.

Portanto, o risco é o da irrupção dos iguais, no quadro desigual da educação. Eles são iguais como pensadores, independentemente do maior ou menor conhecimento que tenham em relação a um assunto formal de ensino. A irrupção do pensamento sempre desacomoda os saberes estabelecidos e os obriga a gerar estratégias para recompor o que havia (ou seja, devem *normalizar*, porque essa é sua função institucional).

Com base nisso, a questão que se coloca é se é possível sustentar a instituição escolar como um espaço de liberdade, igualdade e emancipação. Pode-se realmente articular esses três termos e assumi-los como objetivos de toda educação? Ou seja, em uma organização preparada para a transmissão da cultura estabelecida, é possível fazer outra coisa além da repetição do que existe e a conformação das subjetividades sujeitas a essa ordem? Ou, em outras palavras, a normalidade de uma estrutura de repetição, como a escolar, pode albergar, como uma de suas possibilidades, a alteração de sua própria normalidade?

Certamente, uma maneira de abordar esta questão, tendo como referência o título da mesa, poderia nos levar a revisar as pedagogias libertárias, por exemplo, das propostas da Nova Escola às teorias da des-escolarização, uma vez que, para elas, todas as instituições pedagógicas como as conhecidas, pelo simples fato de assim o serem, tornariam impossível uma articulação virtuosa dos três termos a que nos referimos (liberdade, igualdade e emancipação).

Mas, como eu disse, não vou explorar esse caminho, mas oferecer algumas sugestões para pensar o problema, mantendo a possibilidade de alguma forma de escolarização, ou de *regulação mínima* da prática educativa.

Primeira sugestão

As possibilidades de liberdade e criatividade estão associadas à existência de pelo menos uma restrição. Isso não é novo, é claro, pois qualquer disciplina ou arte que organiza seu campo o faz com determinadas restrições ou delimitações. Essa restrição do possível também é usual para explicar a conformação do aparelho psíquico, na ordem individual, e a constituição das comunidades, na ordem social etc. A psicanálise e o direito, ou a filosofia política, dão amplos argumentos a esse respeito.

A rigidez extrema assim como a ausência de regras seriam inimigos da liberdade ou da criatividade e, portanto, impediriam a realização de uma educação emancipatória. A questão seria então: como procurar regras *boas* que nos permitam jogar um bom jogo, em que os participantes possam maximizar sua potência? E, em qualquer caso, quais seriam essas regras?¹

A existência de alguns condicionamentos que permitem o desenvolvimento criativo permite destacar outra circunstância muito importante: no jogo, são todos iguais, como participantes do jogo. Em situações de sala de aula, é no diálogo que os argumentos são intercambiados; é na interlocução tanto entre os participantes quanto entre os textos ou os diferentes recursos *colocados em jogo*. No intercâmbio argumentativo, não existem hierarquias que prevalecem, uma vez que o objetivo é *jogar*, isto é, pensar juntos. Cada um contribuirá com o seu do seu próprio lugar, mas o objetivo é o cruzamento do pensar conjunto.

Pareceria que isso é o máximo que uma instituição educacional poderia suportar, permitindo alguma liberdade dentro de uma estrutura de ordenamento. Mas não é uma coisa pequena. *Liberar* um texto, por exemplo, para o jogo *livre* de sua interpelação coletiva implica o risco do novo, o risco do pensamento.

Os saberes colocados em jogo não estão disponíveis para outra coisa além de pensar o mesmo saber e construir caminhos singulares de aprendizagem. É, deslocada assim, a *utilidade* imediata para o mundo do trabalho ou para a vida do cidadão – condição, supostamente, de toda aprendizagem. A função educativa não seria subordinada de forma pragmática às exigências do *mundo externo*. Ela deveria permitir-nos pensar o sentido desse mundo para que cada um pudesse decidir a melhor maneira

¹ A criação de regras ou restrições que reforçam a criatividade tem uma referência fundamental no coletivo Oulipo (“Ouvroir de littérature potentielle”), cujos membros, liderados pelo escritor Raymond Queneau e o matemático François Le Lionnais, foram especialistas em diversos campos de arte e ciência que tinham, como teoria e prática, definir as condições que permitiam o máximo desenrolar criativo, baseando-se em certas restrições na escrita.

de viver esse mundo. Os saberes e a aprendizagem são então conformados como um fim em si, e não como um mero meio para outra coisa. Certamente, o *pensar* precisa de um campo de saberes e práticas que permitam que ele se desenvolva.

Há algo que a instituição nunca pode prever, que é o caminho pessoal de aprendizagem que será percorrido. Nem mesmo pode prever o tipo de encontro que ocorrerá, porque cada encontro reúne elementos diferentes de forma original.

Estou interessado, então, em analisar o que poderia ser o mínimo necessário de regulação para que um coletivo, como o educativo, pudesse *funcionar*. Qual seria esse mínimo de restrições que permitiriam o encontro educativo?

Segunda sugestão

Vou afirmar, como uma mera hipótese, que *o que deveria funcionar como um mínimo regulador seria a existência de um ponto comum entre os participantes*. Algo que, se não é reconhecido como comum, não funciona como o eixo de um encontro educativo. Se o comum não é algo que é assumido como próprio, ou seja, algo do qual se é protagonista, será simplesmente um exemplo das clássicas imposições da educação tradicional. Obviamente, o comum não é ensinar o mesmo a todos. É outra coisa que estou pensando.

Terceira sugestão

A instalação deste comum pode ser o efeito de uma decisão unilateral ou de um acordo, mas o importante é que adquira a dimensão de um forçamento.

No início desta exposição, associamos a ideia de que algo aconteça com o pensamento. Que aquilo que irrompe como uma novidade criativa é pensar, uma vez que altera o que existe (os saberes e as práticas dominantes) de modo a interpelá-los, permitindo sua reconfiguração e sua reapropriação.

Pensar então supõe algum tipo de forçamento, à medida que a cadeia do previsível é alterada. A previsibilidade do dizer e do agir é alterada. Deleuze ou Badiou, de diferentes perspectivas, apoiam esta ideia.

O comum é a possibilidade de um encontro livre (de pessoas, experiências, saberes). A escola, como base do seu funcionamento, deveria permitir e promover esses encontros. A coisa comum, então, seria a instância mínima de possibilidade de um encontro livre. Ou seja, de um agir compartilhado em que pensamos juntos. Cada um é

livre para contribuir com seu ponto de vista. O comum inicial apresentado (por exemplo, a leitura de um livro) é o pretexto para construir um pensamento comum.

Colocar algo a circular (um livro, como dissemos) no espaço compartilhado é propor um possível *comum*, algo que ligue os participantes (professores e alunos) e os saberes estabelecidos. Esse comum é reconstruído pelos participantes e transformado em algo diferente do que era inicialmente, adquirindo um novo sentido. É o efeito da liberdade de apropriá-lo.

Há liberdade na escolha do próprio caminho de aprendizagem, como dissemos, já que a cada passo se abrem milhares de trilhas.

A escola poderia então ser repensada como espaço e tempo livres *para* (e não apenas *de*). Oferece um espaço *para* uso livre (de textos, experiências etc.) e, por sua vez, livre *de* condicionamentos (e utilidades) do mundo da produção e do trabalho. Portanto, esse espaço livre é desinteressado, pois não é conduzido por interesses para os quais o estudo seria um simples meio. Aprende-se por aprender, e não para entrar o mais cedo possível no mundo do trabalho.

A título de síntese final, lembremo-nos que, no início de seu livro *O mestre ignorante*, Rancière menciona um evento que age como um verdadeiro ato fundador de uma pedagogia emancipatória: o momento em que o mestre Joseph Jacotot coloca, sem intenção, um elemento em comum onde nada em comum havia. Vocês certamente vão se lembrar a história desse singular personagem da pedagogia que, no início do século XIX, viveu uma experiência filosófico-pedagógica que mudou sua vida. Essa história fascinou Rancière, que a colocou no centro de suas próprias reflexões. Como vocês sabem, várias circunstâncias levaram Jacotot a ter de ensinar um grupo de alunos que não conheciam sua língua, e ele, a deles. Essa impossibilidade de comunicação mínima levou a um movimento desesperado por parte do mestre, que sugeriu, por meio de um intérprete, a leitura de um livro de edição bilíngue, de publicação recente. Tudo o que aconteceu depois (a maneira pela qual os alunos aprenderam a língua francesa e como isso abalou sua própria concepção do ensino) é a chave da reflexão do livro *O mestre ignorante*, suficientemente conhecido por todos, que perturba o senso habitual de compreensão do ensino e da aprendizagem.

O que quero destacar dessa experiência, no entanto, é a conjunção de vários elementos. Primeiro, a incomunicação inicial; segundo, o acaso de uma decisão arbitrária (a leitura do *Telémaco* de Fénelon); terceiro, as consequências inesperadas e criativas (a decisão de aprender dos alunos e a aprendizagem como auto-aprendizagem);

quarto, a meta-reflexão do que aconteceu (pode-se aprender sem um mestre explicador); quinto, a consequência universalizável: se aconteceu uma vez pode ocorrer outras vezes; sexta: a decisão político-pedagógica: devemos fazer com que isso aconteça novamente.

O que aconteceu foi que houve um encontro, isto é, uma combinação particular de elementos, em princípio, heterogêneos, que *encontraram* um sentido de um elemento em comum, ao qual todos puderam aceder igualmente. Mas não só isso. A coisa comum não é o livro, em sentido estrito. O comum é a construção coletiva na qual os diferentes protagonistas participaram de maneira igualitária. No comum, cada um coopera com o seu. Portanto, o comum é uma multiplicidade.

Se formos consistentes com o que foi dito até agora, a escola poderia expressar o lugar igualitário em que todos conflua com o único pretexto de interpelar e de apropriar-se do saber. Como dissemos, haveria uma preocupação do saber para com o próprio saber, e não para com o que poderia render para a vida produtiva ou para o mercado de trabalho. Os tempos do pensamento são outros em relação àqueles da circulação das mercadorias, da otimização de lucros e da redução de despesas. É um tempo *livre*.

Gostaria de fechar esta exposição trazendo à mesa um parágrafo do *prefácio* para a edição brasileira de *O mestre ignorante*, que Rancière escreveu explicitamente para a tradução em português. Eu acredito que as tensões acima mencionadas estão claramente refletidas nesse parágrafo.

O que é importante enfatizar é a figura da *dissonância* com a qual Rancière caracteriza a experiência e o pensamento de Jacotot, contra a *harmonia* das instituições oficiais. Esse ruído que altera a boa ordem do estabelecido e que não se sabe bem como administrar.

A história da pedagogia decerto conhece suas extravagâncias. E, estas, por tanto quanto se devem à própria estranheza da relação pedagógica, foram frequentemente mais instrutivas do que as proposições mais racionais. No entanto, no caso de Joseph Jacotot, o que está em jogo é bem mais do que apenas um artigo, entre tantos, no grande museu de curiosidades pedagógicas. Pois trata-se, aqui, de uma voz solitária que, em um momento vital da constituição dos ideais, das práticas e das instituições que ainda governam nosso presente, ergueu-se como uma dissonância inaudita, como uma dessas dissonâncias a partir das quais não se pode mais construir qualquer harmonia da instituição pedagógica e que, portanto, é preciso esquecer, para poder continuar a edificar escolas, programas e pedagogias, mas, também, como uma dessas dissonâncias que, em certos momentos, talvez seja preciso escutar ainda, para que o ato de ensinar jamais perca inteiramente a consciência dos paradoxos que lhe fornecem sentido. (RANCIÈRE, 2002, p. 9).

Acho que nos colocamos nesse paradoxo sempre que queremos pensar filosófica e livremente o sentido e as possibilidades de uma educação emancipatória e, ao mesmo tempo, em que devemos nos colocar em um espaço controlado de uma instituição que regula esse sentido e essas possibilidades. Essa é a dificuldade, mas é, ao mesmo tempo, o desafio que nos mantém alertas para continuarmos aspirando, junto à educação, a uma sociedade livre e igualitária.

Referências

- ALTHUSSER, L. La corriente subterránea del materialismo del encuentro. In: ALTHUSSER, L. **Para un materialismo aleatorio**. Madrid: Arena Libros, 2002. p. 31-71.
- BADIOU, A. El deseo de filosofía y el mundo contemporáneo. In: BADIOU, A. **La filosofía, otra vez**. Madrid: Errata naturae, 2010. p. 49-66.
- CERLETTI, A. Didáctica aleatoria de la filosofía, dialéctica del aprendizaje filosófico. In: CERLETTI, A.; COULÓ, A. (Orgs.). **Didácticas de la filosofía**. Entre enseñar y aprender a filosofar. Buenos Aires: Noveduc, 2015. p. 15-32.
- CERLETTI, A. **Repetición, novedad y sujeto en la educación**. Un enfoque filosófico y político. Buenos Aires: Del Estante, 2008.
- FOUCAULT, M. **El orden del discurso**. Barcelona: Tusquets, 1973.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. El odio a la educación pública. La escuela como marca de la democracia. In: SIMONS, M.; MASSCHELEIN, J.; LARROSA, J. (Orgs.). **Jacques Rancière**. La educación pública y la domesticación de la democracia. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011. p. 305-342.
- QUENEAU, R. et al. **OULIPO**. Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2016.
- RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALTERNATIVAS? UM ESBOÇO CRÍTICO²

JULIO GROPPA AQUINO
Universidade de São Paulo

No início de abril de 2017, o vídeo da canção intitulada *Don't stay in school*,³ postado dois anos antes no canal de compartilhamento *YouTube*, contava com mais de 15 milhões de visualizações e mais de 64 mil comentários oriundos de todas as partes do planeta. Ali, em pouco mais de três minutos, o *rapper* inglês David Brown expõe sua crítica à instituição escolar, conclamando as pessoas a dela desertarem sem pestanejar.

Narrado/entoadado em primeira pessoa, o texto é emblemático de um tipo de acusação recorrente à ação escolar. Conheçamo-lo brevemente:

Não me ensinaram a arrumar emprego / Mas me lembro de dissecar um sapo.
/ Não me ensinaram a pagar imposto / Mas sei um monte sobre os clássicos
do Shakespeare. / Nunca me ensinaram a votar / Dedicaram esse tempo para
falar de isótopos. / Não me ensinaram a cuidar da minha saúde / Mas a
mitocôndria é a usina da célula. / Nunca tive aula de atualidades / Em vez
disso estudei o Velho Oeste americano. / Nunca me ensinaram quais leis
existem. / Nunca me ensinaram quais leis existem. / Vou repetir: não me
ensinaram as leis do país em que eu vivo (tradução nossa).

A toada denunciativa segue opondo Henrique VIII e suas esposas ao aconselhamento financeiro, o espectro da luz aos direitos humanos, a letra cursiva à paternidade, o sistema solar ao político etc. No rol das expectativas escolares nutridas pelo artista, tratar-se-ia não apenas da exigência de conexão imediata com as urgências do presente, mas de uma antecipação profilática a elas. Ao se centrar em uma série de habilidades supostamente instrumentadoras da cidadania futura dos alunos, só assim a ação escolar encontraria uma serventia social. Na esteira de tal gana utilitarista, o *rapper* é compelido a denunciar: “Mas não engulo isso / Vou dizer pra todo mundo que jogaram fora minha infância / Vou mostrar em todo canto como me educaram / E vou insistir nessas coisas sem sentido / #NãoFiqueNaEscola” (tradução nossa).

O teor revisionista do texto/canção opera à moda de um ajuste de contas com uma prática, em tese, não apenas obsoleta e com resultados formativos pífios, mas, sobretudo, responsável por desmandos e malefícios sociais múltiplos, os quais deveriam

² Versão adaptada do texto *Defender a escola das pedagogias contemporâneas*, publicado em *ETD-Educação Temática Digital*, Campinas, v. 19, n. 4, p. 669-690, out./dez. 2017.

³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8xe6nLVXEC0>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

ser combatidos frontalmente. Omissão, negligência, engodo e, por fim, a única reação possível a tal série de contrassensos: o rompimento em definitivo do pacto com uma instituição outrora tida como um bem social indispensável.

Se a crítica do artista, por um lado, não traz em seu bojo nenhum ineditismo – por exemplo, a censura ao modelo escolar formal é uma constante na defesa de práticas não convencionais como o *homeschooling*⁴ e, mais radicalmente, o *hackschooling*⁵ e o *uncollege*⁶ –, por outro, ela parece vir embebida em uma pauta que vem ganhando cada vez mais espaço no imaginário social acerca das vicissitudes da educação escolar nas últimas décadas; pauta entabulada pela opinião pública e, não raras vezes, pelos próprios protagonistas educacionais, incluindo o segmento teórico, os quais amiúde veem-se irmanados na desqualificação de uma dita educação tradicional – o que, no caso brasileiro, vem se desenrolando há quase um século, recorde-se, desde o advento das ideias escolanovistas.

Assim, o combate ao tradicionalismo pedagógico finda por se configurar como uma contenda antiga, mas sempre *up-to-date*, convertendo a insígnia *não tradicional* em uma espécie de salvo-conduto tanto teórico quanto empírico, sempre a título de uma tomada redentora definitiva dos afazeres escolares. Daí o objetivo geral do presente texto: promover uma imersão analítica na discursividade a cargo das práticas pedagógicas ditas alternativas, a partir da obra *Em defesa da escola* de Jan Masschelein e Maarten Simons (2013), não sem antes revisitar um arco argumentativo acerca do trabalho crítico proposto por Michel Foucault, ao qual a referida obra bem como as discussões, aqui, se alinham.

Quanto a seu objetivo específico, o texto opera uma aproximação descritiva de alguns enunciados em circulação na contemporaneidade pedagógico-escolar, por meio da análise da obra fílmica *Quando sinto que já sei*, documentário brasileiro de 2014 constituído por depoimentos de alunos, educadores e idealizadores de experiências escolares ditas alternativas. A título de esconjuro de determinados expedientes pedagógicos tidos como tradicionalistas, o filme centra-se na proposição de estratégias supostamente inovadoras de aprendizagem, de vinculação entre seus protagonistas e destes com a ambiência escolar, apontando para uma acentuada transfiguração da normatividade típica das práticas pedagógico-escolares. Como contraponto ao ideário

⁴ Disponível em: <<http://www.homeschool.com>>. Acesso em: 03 abr. 2017.

⁵ Disponível em: <<http://about.me/loganlaplante>>. Acesso em: 03 abr. 2017.

⁶ Disponível em: <<http://www.uncollege.org/>>. Acesso em: 03 abr. 2017.

subjacente ao filme e a par de um ceticismo vitalista, o texto propõe, em suas considerações finais, uma educação pelo arquivo, com vistas a um desbloqueio das forças instituintes do éthos escolar e, sobretudo, da palavra docente.

A marca foucaultiana de *Em defesa da escola*

Embora Foucault não tenha se dedicado a abordar especificamente a questão educacional, esta pode ser anexada, sem prejuízo de nenhuma ordem, às teorizações que elaborou acerca da racionalidade moderna, da qual as instituições que estruturam o modo de vida moderno seriam igualmente tributárias, incluindo a escola. Tal foi o *leitmotiv* de sua produção no início dos anos 1970 que culminou com a publicação, em 1975, de *Vigiar e punir* (FOUCAULT, 1987), cujas formulações não tardaram a criar uma série de controvérsias entre os teóricos da educação, tornando-se uma espécie de manual da discórdia pedagógica e levando os mais afoitos ou, no limite, puristas a reconhecerem em Foucault uma espécie de rival da educação escolar ou, pior, um entusiasta do *laissez-faire* intelectual e/ou político (AQUINO, 2014). Bem ao contrário, aliás.

Assim é que, em sua aula inaugural no Collège de France, em 1970, Foucault não faz rodeios ao explicitar o papel, a seu ver, do ensino nas sociedades modernas:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 1996, p. 44).

Atento, naquele momento, às relações intrínsecas entre poder e saber que designaram o giro unificador das diferentes práticas sociais na Modernidade, a Foucault (1996, p. 18) interessava compreender o “[...] modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído”. Disso decorre que o ensino impõe-se como ocasião de conformação não apenas do verdadeiro e do falso, mas, sobretudo, do pensável e do impensável, resguardado o fato de que ele, o ensino, não seria apenas um lócus de produção da verdade, mas, sobretudo, um dos meios capitais de sua circulação, a qual se dá intrinsecamente pela distribuição social de narrativas tidas como indispensáveis, modelares etc. A escola, portanto, como suporte privilegiado não apenas de disciplinamento dos corpos e mentes, mas de disseminação de determinados esquemas de veridicção e, portanto, de governo de si e dos outros.

Dá a necessária prudência teórica quanto às inferências quase automáticas do campo pedagógico quando interceptado pela teorização foucaultiana, as quais costumam se reduzir à detecção de um lastro disciplinar-opressivo que os fazeres escolares portariam desde os alvares da Modernidade. Em suma, o disparate de transmutar a microfísica foucaultiana em uma tese explicativa geral do poder como substância unitária e central – um *universal*, diria Foucault – capaz de explicar de pronto toda e qualquer injunção social.

Se é bem plausível atestar que, após a suspeita sistemática propiciada pelo olhar foucaultiano, a educação passa a consistir em um complexo empreendimento por meio do qual as novas gerações são – e continuarão sendo, não importa o quê – expostas aos esquemas de veridicção em voga, é plausível também supor que não há em Foucault qualquer admoestação, muito menos enaltecimento quanto a esta ou aquela maneira de ensinar ou, em sentido lato, de educar. E isso por uma razão simples: todo intento pedagógico estará fadado não a um desfecho triunfal, mas a um incontornável fracasso, já que ele será obrigatoriamente moderado pelas contracondutas facultadas pelos modos de governo vigentes naquele intervalo histórico; contracondutas que “constituem um dos domínios da governamentalidade que é a do governo de si mesmo, do direito dos governados de limitar os excessos dos diversos modelos de governança, de ordem doméstica, política, pedagógica, espiritual, médica” (CANDIOTTO, 2010, p. 161). Presume-se, assim, que o raio de ação de toda investida pedagógica será condicionado pela experiência arbitrada por seus protagonistas. Efeitos sempre incertos, portanto.

Nessas bases, faz-se necessário compreender a ação educacional no bojo de uma experiência social portadora de, no mínimo, uma multiplicidade de efeitos; experiência eivada, decerto, de revezes, ambiguidades e paradoxos. E é exatamente nesse intervalo de indeterminação que a perspectivação foucaultiana da experiência escolar atinge seu mais alto grau de sofisticação analítica, já que refratária aos finalismos que rondam o debate sobre o ensino tradicional *versus* não tradicional; pseudodebate, poder-se-ia acrescentar, já que toda a discursividade contemporânea parece se afiliar à segunda modalidade. De outro modo, a mirada foucaultiana no campo educacional circunscreve-se à perspectivação dos usos e costumes de uma prática em deslocamento constante. Tratar-se-ia, então, de, no máximo, atentar para tais deslocamentos em seus detalhes e, sobretudo, em sua engenhosidade produtiva, a qual se dá pela diferença que instaura nos modos de veridicção e subjetivação vigentes ou, se se quiser, pelas respostas sempre

imprevistas às inflexões do próprio tempo. É o que, neste texto, se busca dimensionar, conforme se verá a seguir.

Sem tal mirada, digamos, impressionista⁷ da ação escolar, restaria apenas resignarmo-nos a ajuizar a lida pedagógica com pinceladas figurativas ou, se se quiser, realistas, a reboque das quais se poderia operar a transposição de uma prática limitada ou politicamente frágil em outra mais aprimorada, mais conveniente, mais resolutiva ou, mais simplesmente, mais útil.

É apenas a partir dessa perspectiva do olhar que, a nosso ver, se pode apreciar com justeza a iniciativa analítica oferecida por Masschelein e Simons (2013), a qual, por meio de um afastamento radical dos cânones contemporâneos em torno da lida pedagógica, advoga em favor de uma forma de conceber e operar o âmbito escolar nos moldes da *skolé* grega. Isto é,

[...] como a materialização e espacialização concreta do tempo que, literalmente, separa e retira os alunos para fora da (desigual) ordem social e econômica (a ordem da família, mas também a ordem da sociedade como um todo) e para dentro do luxo de um tempo igualitário. [...] É precisamente o modelo escolar que permite que os jovens se desconectem do tempo ocupado da família ou da *oikos* (a *oiko*-nomia) e da cidade/estado ou *polis* (polí-tica). (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 29).

Como se pode observar de pronto, a escola ali apregoada em nada se assemelha àquela aventada pela imensa maioria dos teóricos educacionais contemporâneos, uma vez que o pensamento dos autores belgas persegue um norte distinto: a desocupação do tempo dos estudantes ou, em outros termos, a produção de um tempo não produtivo; sem que isso se confunda com as atividades autogestionárias a la Summerhill etc. Longe disso. Tampouco a ideia de sociedade ali disposta se aproxima de tal diapasão. *Em defesa da escola* vislumbra “[...] uma sociedade que provê tempo e espaço para renovar a si mesma, oferecendo-se, assim, em toda a sua vulnerabilidade” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 11). É precisamente de um *amor mundi*, no rastro de Hannah Arendt (1992), que falam os autores.

O estudo em tela consiste em um esforço de desmistificação da retórica ativista que, da pedagogia mais tecnocrática até a mais libertária, parece ter tomado conta do debate educacional. De quebra, o livro logra manter as ciências de educação, amiúde adversárias da própria pedagogia, a uma distância segura, proporcionando um recuo

⁷ A analogia com o Impressionismo, aqui empregada, atém-se às características gerais daquele movimento artístico, descritas pelo *Dicionário de Português licenciado para Oxford University Press*: efeitos fugazes de luz e movimento, despreocupação com contornos, aversão aos tons sombrios, uso de ângulos de observação e enquadramentos originais, tudo envolto numa aura de alegria de viver.

estratégico no que se refere a uma ênfase propriamente pedagógica da ação docente: “[...] o professor não é um *tipo* histórico, sociológico ou psicológico, mas sim uma *figura* pedagógica que habita a escola” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 131, grifos dos autores).

A obra, como se sabe, é dividida em cinco partes. Um dos capítulos que aqui destacamos é devotado ao conjunto de forças obstinadas em domesticar o “caráter democrático, público e renovador” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 105) que a escola portaria desde suas origens gregas. Daí a hipótese cogitada pelos autores de que, devido ao primado da igualdade que ela teria perseguido desde sempre, a longa história da escola descreveria uma sucessão não de progressos, mas de tentativas constantes de repressão e, no limite, de neutralização. Não se trata, aqui, de subscrever tal hipótese dos autores belgas – temerária, decerto, já que de impossível sustentação historiográfica, além de controversa, já que baseada em uma suposta essencialidade da forma escolar em risco ou mesmo perdida.

No referido capítulo, Masschelein e Simons destacam, ainda, seis grandes nichos argumentativos, os quais seriam compartilhados tanto por progressistas quanto por conservadores com o intuito de *domar* o caráter democratizante dos fazeres escolares; argumentos cuja lógica justifica-se, paradoxalmente, em nome de um suposto avanço do campo pedagógico-escolar. Mais precisamente, seriam *táticas* empregadas para desescolarizar a escola a partir de seu exterior (é o caso das três primeiras) ou de seu próprio interior (as três restantes). A saber:

1) A politização refere-se ao argumento de que à escola caberia remediar uma série de entraves sociais, ocasionando a atenuação ou mesmo o abandono de sua especificidade funcional. Trata-se do sonho político de gestar uma sociedade melhor, acarretando uma dívida para as novas gerações.

2) A pedagogização, por sua vez, descreve a pressão exercida sobre os agentes escolares no sentido de assumir responsabilidades análogas às parentais. Novamente, trata-se da ofuscação da especificidade escolar em favor, agora, do modelo de atuação familiar.

3) O terceiro processo de domesticação da potência escolar descreve a sobreposição da naturalização ao primado da igualdade escolar, mediante a alegação da existência de diferenças naturais e/ou culturais, relativas à inteligência ou às (in)capacidades, entre os alunos, empregadas como justificativas para a inequidade dos seus desempenhos.

4) Tomando a noção de técnica escolar como o conjunto de aparatos, ferramentas e métodos empregados para se obter êxito na interlocução com os estudantes, os autores belgas designam a tecnologização como a “[...] busca por critérios e garantias técnicos onde o objetivo se torna a otimização do desempenho técnico” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 122).

5) A quinta força divisora da potência escolar remete à psicologização do trabalho pedagógico, quando este se vê contingenciado a uma atenção de natureza psicológica ou, no limite, terapêutica. Isto é, quando a atividade docente se vê ameaçada por um esforço em prol do bem-estar emocional dos alunos.

6) Ainda, *Em defesa da escola* apresenta outro processo tido como responsável pela desqualificação do ensino: a popularização. Ela traduz-se em termos da associação do trabalho docente à expectativa de entretenimento dos estudantes, com vistas a angariar sua atenção e evitar seu tédio.

Como se vê, o roteiro oferecido por Masschelein e Simons opera uma espécie de diagrama descritivo dos jogos de veridicção em circulação no quadrante escolar atual, consistindo em um ferramental analítico engenhoso para a dissecação de alguns processos conexos às pedagogias contemporâneas – foco temático do presente artigo.

A colonização da experiência escolar

Partindo do quadro geral de ideias de *Em defesa da escola*, elegemos a obra fílmica *Quando sinto que já sei*,⁸ documentário brasileiro de 2014 dirigido por Antonio Sagrado Lovato, Raul Perez e Anderson Lima, como material empírico das discussões. A título de esconjuro de determinados expedientes pedagógicos tidos como tradicionalistas, seu roteiro visa dar a conhecer depoimentos e situações de ensino envolvendo educadores, alunos e outras figuras ligadas mediata ou imediatamente ao universo escolar brasileiro em suas versões ditas alternativas.

A eleição de tal documentário repousa no fato de que se, por um lado, estamos diante de uma iniciativa pioneira, já que leva ao circuito comercial cinematográfico um tipo de discussão relativamente incomum, por outro, ela finda por funcionar, paradoxalmente, como caixa de ressonância de um olhar já presente no grande público. Ademais, o filme, além de informar acerca de supostas mudanças do mundo

⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

educacional, toma para si a tarefa de ensinar o público a valorar aquilo que está sendo ali retratado. Donde sua missão edificante.

Convém relembrar, no entanto, que o *Quando sinto que já sei* consiste em uma adaptação ou continuidade, para o contexto brasileiro, de outra iniciativa semelhante levada a cabo na Argentina, em 2012: *La educación prohibida*.⁹ Embora difiram quanto às modalidades narrativas escolhidas – o filme argentino entremeia depoimentos de educadores com um enredo ficcional, ao passo que o brasileiro assume mais explicitamente a forma documentário; logo, mais carregada de um ensejo de veracidade jornalística –, ambos se propõem a dar a ver um conjunto de *experiências de aprendizagem* não convencionais. No caso do filme argentino, são 41 instituições em sete diferentes países do mundo hispânico (Argentina, Chile, Colômbia, Equador, Espanha, Peru e Uruguai); na versão brasileira, trata-se de dez delas. Mas esta última extrapola a anterior em ao menos um aspecto: 487 *coprodutores* participaram do filme brasileiro – lê-se em sua tela de abertura.¹⁰

Em ambos os casos, a tônica discursiva é uma só: a cruzada contra a escola tradicional *versus* a defesa, em uníssono, dos benefícios de uma educação mais aberta, mais inovadora, mais genuína, mais responsável, mais engajadora dos alunos etc. Ou seja, demonização da forma escolar convencional, de um lado, e santificação de projetos baseados na tríade autonomia/liberdade/afetividade, de outro. A tomar pelo depoimento inicial de um educador e idealizador de uma ONG – o personagem mais recorrente no filme, aliás –, vê-se logo em quais bases argumentativas o roteiro de *Quando sinto que já sei* se apoia:

Primeiro dia de aula em Ouro Preto, eu fui levar minha filha, aos sete anos, na escola. E teve a aula inaugural, e a diretora fez o discurso inaugural assim: “Bem-vindos, abre aspas, as crianças são como uma página em branco, onde devemos escrever um belo livro, fecha aspas”. Eu falei: “Meu deus, deixe eu ir embora. Onde é que é a porta de saída?”. Se uma diretora de escola considera uma criança de sete anos como uma página em branco, ela não entende nada de menino, né?

Outro depoente, cientista renomado e idealizador de um instituto internacional sediado no Nordeste brasileiro, opera uma analogia mercadológica para avaliar sua crítica à escola tradicional: “O sistema educacional dominante no mundo vende um

⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gVSW652HrUg>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

¹⁰ Optamos por não citar os nomes dos depoentes (eles estão disponíveis no filme original), mas apenas o lugar institucional por eles ocupado, a título de preservação do caráter de impessoalidade e, portanto, indeterminação do discurso, este compreendido como algo que condiciona, atravessa e ultrapassa as narrativas individuais.

produto que o cliente não quer receber e não pergunta a opinião do cliente, se ele gostou. E o cliente é a criança”.

A desqualificação das práticas pedagógicas convencionais e seus artifícios, em tese, obtusos dá-se pela ativação de alguns lugares comuns como aqueles inventariados por Masschelein e Simons (2013). A saber: a escola seria 1) alienada, isto é, sem conexão com a vida real; 2) corrupta e corruptora, à medida que reproduz as desigualdades sociais; 3) desmotivadora, devido ao tédio que gera entre os estudantes; 4) ineficaz, uma vez que não gera resultados positivos concretos; e, por fim, 5) anacrônica, tendo em vista a necessidade de reformas de diferentes ordens. Soma-se a isso sua ausência de legitimidade em diferentes âmbitos, segundo um dos depoentes mais ilustres do filme, idealizador/colaborador estrangeiro de dois projetos em curso no Brasil e responsável por uma experiência análoga em seu país de origem, a qual inspira os projetos nacionais.

Quando se diz que a escola não mudou é porque ela deixou de fazer sentido enquanto construção social que sobrevive e que provoca milhões de analfabetos, né, e que provoca muita infelicidade e muito desperdício de gente. Essa escola não mudou por uma razão: é que ela hoje não tem qualquer suporte nem de bom-senso, quanto mais de ciência.

Entusiasta das novidades proporcionadas por algumas experiências desafiadoras da praxe pedagógica, o roteiro fílmico postula um primeiro eixo de transformações: a abolição do aspecto carcerário das salas de aula, fazendo com que elas sejam substituídas por *espaços de aprendizagem*, ganhando nova fisionomia e novo escopo, além de se generalizem por toda a instituição, convertendo esta em uma *comunidade de aprendizagem*. Uma diretora assim sumariza o ideário aí em jogo: “Uma escola sem paredes, sem turmas, sem classes e sem aulas”. Uma *antiescola*, à primeira vista; uma *metaescola*, à segunda, logo se descobre.

O formato espacial tradicional que antes abrigava rincões não pedagógicos passa agora a ser subsumido a uma investida unificadora do espaço escolar com um todo.

Era uma escola exatamente igual a todas as outras escolas da rede, né, enfim, era uma escola cheia de grade. Era uma escola toda cinza. E a gente foi meio que acabando com essas coisas. Eu me lembro do dia que eu tirei a grade, eu fiquei com muito medo, porque eu não passei pelo Conselho de Escola. Eu simplesmente, quer dizer, eu ia no recreio e eu via aquelas crianças penduradas na grade, se balançando pra lá e pra cá. Tinha um sinal que era um sinal de fábrica, horroroso. Então, eu fui tirando tudo. Daí, quando eu tirei a grade, eu fui pro recreio, e uma menina disse pra mim assim: “Diretora, ainda bem que a senhora tirou a grade porque a gente não é louco nem bandido pra ficar preso”. (Diretora de escola pública).

A depoente regozija-se com o fato de ter banido, por conta própria, as marcas de uma instituição meramente disciplinar, com parentescos visíveis com a fábrica, o hospício e a prisão. Nada mais inspirado na batuta foucaultiana, seríamos levados a crer. Mas não.

Pelo menos eu, quando estava nas outras escolas, me sentia muito presa, dentro de uma sala de aula. E aqui não. Aqui você pode vir aqui [na parte externa, gramada], sentar aqui, fazer uma lição do livro ou até mesmo com um colega. Aí dá aquele arzinho de liberdade. Você não fica se sentindo preso. (Aluna).

Destaca-se, aqui, a apreensão ambígua da pequena depoente. Para ela, a direito conquistado de ir e vir proporciona uma impressão de liberdade, mero negativo da sensação de aprisionamento. Assim, caberia indagar: Seria a supressão das grades físicas, do currículo, da seriação e das salas de aula como espaços isolados, uma continuação do encastelamento escolar, agora por outros meios? É o que se pode deduzir, a seguir.

O primado do estudante não mais cativo dos limites físicos da instituição mostra-se invariante. A ele soma-se outra força motriz dos depoimentos: a mudança das atitudes do alunado, para além, inclusive, do território escolar, a irradiar socialmente os ensinamentos adquiridos. Uma das coordenadoras pedagógicas entrevistadas assim resume as competências aí cultivadas:

Se ele aprende a compartilhar o material que ele recebe, se ele aprende a ouvir o outro atentamente, a olhar o outro com outro olhar, aprender a dividir, a formar grupos, né, a falar, a ter voz e vez. A partir do momento que esses alunos levam consigo pras suas comunidades, pras suas casas esse aprendizado, eu acredito que tem mudança.

Uma das primeiras sequências não depoimentais da película acompanha uma atividade exercida por um jovem professor e suas poucas alunas reunidos em volta de uma mesa. Apenas o primeiro carrega um lápis, uma folha de papel e uma pasta. Ali não há carteiras, lousa, cadernos, livros ou qualquer outra marca daquilo que é comumente reputado como a *velha escola disciplinar*. Em tal encontro sobressaem duas tópicas. A primeira: o professor desfia brevemente a tese de que determinados alimentos, a seu ver, enfraqueceriam o corpo. Uma das alunas apressa-se: “Coca-Cola vai roendo [...] e, sabia, x? [prenome do professor], tudo pode se tornar um vício. [...] Que nem, consumismo é uma droga, sabia?”. A segunda: dado que o consumo de chocolate é vetado pelas regras em vigor, as alunas informam o professor quanto a um consenso

operado entre elas sobre a ingestão da guloseima de modo coletivo (dividida igualmente entre todas) em determinada atividade.

Uma e outra situações revelam-se permeadas por conclamações atitudinais, a ponto de a aluna, no primeiro caso, postar-se como aquela que ensina o professor. Ambas as passagens, no entanto, parecem ecoar o acento ainda proibitivo presente nos afazeres pedagógicos alternativos, associado agora a uma evocação biopolítica (a alimentação saudável, a título de evitação de uma *escola de obesos*). A diferença é que o olhar piramidal desaparece, assumindo a forma de uma horizontalidade autogovernante. Soma-se a isso outro acento, agora de tipo participativo, o qual descreve um realinhamento dos vínculos tanto entre professor e alunas quanto entre elas próprias.

Uma decisão obtida por consenso, e sem a intromissão do professor, foi estabelecida por elas, contrariando a regra proibitiva do consumo de chocolate; esta, aliás, já quebrada em uma circunstância anterior. Se, por um lado, temos aí uma mostra, em certa medida, de uma contraconduta – a emergência de um desvio da normatividade em voga –, por outro lado, temos aí também a rendição explícita das alunas e do professor ao ideário das competências. As alunas aprenderam livremente a remanejar a regra em seu favor. Destarte, já são pequenas cidadãs esclarecidas, participativas, autônomas, colaborativas etc. São habitantes de uma *new age* pedagógica que terá a escola como uma antessala de uma realidade imaginada em que impera o combate ao autoritarismo presente na tomada de decisões sem a discussão entre todos os partícipes. Em suma, uma cidadela-Estado que, por meio de um *faz de conta pedagógico*, na arguta visão de José Mário Pires Azanha (1987), mimetiza os mecanismos ordenadores da democracia política, sem, no entanto, ser capaz de alavancar uma contrapartida efetiva no domínio extraescolar, por mais que seus artífices se esforcem em acreditar no contrário.

Outra passagem do filme é uma mostra literal dessa atmosfera em que a palavra de ordem é, para um dos entrevistados, *brincar de aprender*. Cinco alunos de uma escola pública apresentam-se à câmera declinando seus nomes e *postos* na comunidade escolar, esta a reproduzir o modelo de organização (o legislativo e o executivo, leia-se) de uma tal prefeitura escolar. Todos os representantes, claro está, foram devidamente eleitos pelos pares.

Meu nome é x. Eu sou vereadora e assessora da cultura e do esporte.

Meu nome é x. Sou representante de sala da oitava [série], vereadora e secretária da cultura e do esporte.

Eu tenho a função de melhorar o salão [sala de aula], como da comissão, como secretário também.

Meu nome é x. Eu sou prefeita da escola, e eu tenho 13 anos.

Meu nome é x. Eu tenho 13 anos. Eu sou o quê? [pergunta à colega prefeita, ao lado, ao que esta responde: “Nada. Você é da Comissão”].

De acordo com o diretor da escola em tela, a iniciativa intitulada *república de alunos* tem como objetivo estreitar os laços entre os discentes e destes com o corpo docente, além de, mais especificamente, cultivar a competência *trabalho em equipe*. A experiência desenrola-se não sem uma boa dose de *conflitos e contradições*, os quais são bem-vindos, segundo o diretor, quando se trata do duplo registro ali visado: a edificação tanto de um local democrático quanto de futuros cidadãos democráticos, ou seja, aqueles que “pensam mais nos outros do que em nós mesmos”, segundo a secretária e a assessora da cultura e do esporte. Arrematando a discussão, o idealizador/colaborador estrangeiro afirma: “A educação não se faz pra cidadania, ela se faz na cidadania, no exercício da liberdade responsável”.

Da aridez do gradeamento à viscosidade do assembleísmo: eis o deslocamento fundamental das transformações levadas a cabo pelas pedagogias contemporâneas, as quais apontam para uma acentuada transfiguração da normatividade típica das práticas pedagógico-escolares, doravante baseadas na convocação ininterrupta dos estudantes a se responsabilizarem pelos rumos da lida cotidiana tanto no domínio escolar quanto fora dele. Quanto às incumbências docentes, tal conjuntura implica uma decorrência óbvia, explicitada por um pesquisador cultural entrevistado: “Então eu acho que o papel do professor, ele tá muito mais ligado a um facilitador, pra que o aluno passe a receber esse conhecimento, do que alguém que detenha um conhecimento determinado e que vai passar pro aluno, né?”.

O perfil docente, amplamente renovado, resume-se à secundarização de sua intervenção, sempre pontual e parcimoniosa, no cenário das trocas com os estudantes. Ora um *mentor*, ora um *tutor*, ora ainda um *mediador*, o professor vê-se relegado, não sem sua anuência, à condição de coadjuvante na cena pedagógica, já que não mais se devota a ensinar – se o faz, é somente a pedidos –, mas a estimular o outro a gerir a própria aprendizagem, recolhendo os efeitos positivos *a posteriori*. Tudo se resumirá, então, a estar ao lado dos alunos, não à sua frente. A docência como *coaching*, em suma. Ouçamos a manifestação de duas alunas mais jovens e de uma terceira mais madura:

Se a gente tiver dúvida naquela lição que a gente quer fazer, a gente levanta a mão, o professor vem. Fala: “o que você precisa de ajuda?”. A gente fala: “A gente precisa ajuda na interpretação de texto, que eu não consegui escrever isso, não consigo entender aquilo, tal, tal, tal”. Aí, o professor vai lá e ele explica pra gente. Ele não vai. *Pensa um pouco* [aponta o dedo indicador para a própria cabeça, referindo-se ao gesto do professor e, presumidamente, repetindo o que lhe foi dito].

E aqui a gente faz pesquisas e trabalhos. Aí a gente vai pra um tutor e fala: “Olha o que eu aprendi?”. E aí a gente aprende com o tutor também.

Antigamente era, tipo, o professor no quadro explicando pra gente a matéria. Agora é, tipo assim, a gente que tem que ir, estudar, procurar, é, fazer e acontecer, saber. Professor, tipo assim, ajuda numa coisa ou outra que não tá dando mesmo pra você aprender ali.

Em contrapartida, aos alunos caberá *pesquisar*, isto é, assumir seu protagonismo estudantil, mas sempre a reboque da supervisão à distância do professor, este a sinalizar caminhos, apontar um norte e avaliar globalmente a conduta discente como um fim, e não mais como um meio. Agindo dessa maneira, ao que parece, o docente encontraria pouca ou nenhuma resistência da parte do alunado, já que este se conduziria a partir de diretivas emanadas não mais de fora para dentro, mas o contrário.

A fim de legitimar expedientes pedagógicos portadores de uma resolutividade invariavelmente ótima, *Quando sinto que já sei* centra-se na defesa de uma “quebra total de paradigmas”, segundo uma das diretoras de escola entrevistadas, no tocante à aprendizagem, à vinculação entre seus protagonistas e destes com a ambiência escolar. Nasce “um novo estudante”, agora de acordo com uma educadora da mesma escola da referida diretora. Nasce também uma nova escola, de fato? Se sim, qual seu horizonte ético-político, precisamente?

Outra passagem de *Quando sinto que já sei* é significativa no que diz respeito às novas tarefas decretadas aos educadores. A instituição, dedicada a desenvolver a intervenção junto a uma comunidade pobre, toma para si a tarefa de acolher as singularidades dos alunos, valorizando suas potencialidades possíveis. A atenção dispensada aos alunos, sobretudo àqueles em situação de vulnerabilidade, requer um giro multiplicador da compreensão que usualmente se tem do raio da atuação profissional. Trata-se de dilatar o raio das competências em favor de uma atuação cada vez mais inclusiva.

E o papel nosso de educador aqui é fazer essa aprendizagem ser significativa. Então, às vezes eu tenho uma criança aqui que ela, ela não consegue. Ela tem, todo mundo tem, limitações. Às vezes, ela não consegue ir até onde o outro foi. Mas até onde ela foi já é muito bom e é muito valorizado. Então, o papel nosso, de nós, educadores aqui da instituição é esse: é de valorizar o

máximo que a gente pode, é de ver o ponto luminoso e de fazer isso florescer cada vez mais. (Coordenadora pedagógica de ONG educativa).

A título de encerramento da visitação de *Quando sinto que já sei*, destacamos o último extrato depoimental do filme, o qual parece pretender fazer as vezes de uma parábola definitiva para o público espectador:

Quem não ousa, quem não busca, quem não oportuniza, não sai do lugar. Então, que eles [os professores] deem voz e vez aos alunos. Deem a possibilidade de aprender junto, porque o professor, ele aprende com o aluno e o aluno aprende com o professor. Não é para, é com. Professor com o aluno. Não é o aluno para o professor, o professor para o aluno. Isso precisa ser propagado. Aprender pra vida. Aprender pra construir. Aprender pra equilibrar. Aprender pra ousar [abre um sorriso largo]. (Coordenadora pedagógica de Instituto/ONG).

Não por acaso, as táticas voltadas, na visão de Masschelein e Simons, ao arrefecimento dos propósitos democratizantes da escola atingirão seu ápice epistêmico, político e ético com o coroamento da noção de aprendizagem como meio e fim da experiência escolar. Com os autores belgas, uma derradeira vez:

Esse foco na aprendizagem – que hoje parece tão óbvio para nós, porque está ligado ao nosso entendimento da vida individual e coletiva como utilização ótima dos recursos para a satisfação das necessidades – não só constitui um ataque direto contra a escola como tempo improdutivo, mas também funciona como um Cavalo de Troia. Ao designar a aprendizagem como a tarefa central da escola, o indivíduo se vê confrontado com uma ameaça radical a partir de dentro. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 159).

A fim de perspectivar o advento da noção de aprendizagem como pedra de toque das pedagogias contemporâneas, recorramos brevemente a dois autores cruciais no que diz respeito à perspectivação histórica das práticas escolares/educacionais a partir de uma mirada foucaultiana: Julia Varela (1999) e Carlos Ernesto Noguera-Ramírez (2011).

A autora espanhola estabelece uma releitura histórica dos modos de organização da educação moderna, os quais englobam sucessivamente as pedagogias disciplinares, as corretivas e, então, as psicológicas; estas últimas, nossas coetâneas, escoradas em uma racionalidade que “toma os alunos tanto mais dependentes e manipuláveis quanto mais liberados se acreditem. [...] Trata-se de formar seres comunicativos, criativos, expressivos, empáticos, que interajam e comuniquem bem” (VARELA, 1999, p. 102).

Irretocável a descrição que Varela oferece sobre tal modo de conceber e operar as relações com os mais novos, cuja magnitude de efeitos sobre o mundo revela-se insondável.

É como se as instituições escolares que funcionam com pedagogias psicológicas se afastassem nas primeiras etapas de formação da função explícita da transmissão de saberes, como se a paixão pelo conhecimento e a compreensão dos mundos da natureza e da cultura se vissem relegados ou quase excluídos em detrimento de um processo de formação de personalidades apenas encoberto mediante referências ao lúdico-tecnológico, a processos de simulação de problemas, a jogos na “realidade virtual” que fazem de muitas destas escolas verdadeiros parques de alucinado entretenimento. (VARELA, 1999, p. 103-104).

Em trilha um pouco distinta, o pesquisador colombiano distingue três formas ou modulações da modernidade educativa, cada qual respondendo a problemas sócio-históricos específicos: o momento da instrução entre os séculos XVII e XVIII; a educação liberal entre o XVIII e XIX; por fim, a sociedade educativa, vigente desde os finais do XIX, a qual só se tornou possível a partir da “construção, no campo do saber pedagógico moderno, de um novo conceito, inexistente até então: o próprio conceito de ‘aprendizagem’” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 17).

É por meio do advento do conceito de aprendizagem que as práticas educacionais – e não apenas escolares, doravante – ganharão o *status* de cientificidade e, portanto, maior legitimidade, redundando na retroalimentação contínua do *homo discentis*, isto é, o sujeito em situação de aprendizagem permanente ao longo da vida; aquele que aprendeu a aprender.

Desta feita, o *Cavalo de Troia da aprendizagem*, na feliz expressão de Masschelein e Simons (2013), finda por evidenciar não apenas a atribuição aos (e pelos) mais novos da responsabilidade de construir o próprio conhecimento mediante a balbúrdia ativista contemporânea, mas também o delito flagrante da renúncia educativa por parte das gerações mais maduras, acarretando uma inversão do vetor narrativo que se iniciava com o legado cultural, passava pelos professores e, finalmente, era assenhoreado – bem ou mal, tanto faz – pelos estudantes.

Uma educação pelo arquivo

Em determinado momento de *Quando sinto que já sei*, uma das depoentes põe-se a refletir sobre aquilo que, a seu ver, constituiria o *nonsense* do ensino tradicional, culminando na seguinte formulação: “Tabela periódica, caraca, a troco de quê?”. Como se pode deduzir de chofre, a resposta já é dada de antemão: nada.

Mas, se insistirmos um pouco mais com Masschelein e Simons (2013), a resposta poderia ser inversa àquela deduzida pela depoente e, ainda assim, igualmente plausível. Com algum esforço de imaginação, poder-se-ia ensinar tudo com a tabela

periódica, já que nela está guardada a configuração elementar da própria vida e, no mesmo golpe, o extraordinário ímpeto da mão humana. Para enxergá-los, bastaria desentranhá-la de si mesma.

Dos 33 elementos químicos isolados em 1789 por Lavoisier até os 118 hoje reconhecidos, um longo fio de vozes descontínuas enovela-se ao nosso redor, sussurrando segredos que jamais seríamos capazes de cogitar sozinhos. No redemoinho de tempo provocado por tais vozes, depararíamos igualmente com sapos dissecados, fragmentos memoráveis dos clássicos de Shakespeare, isótopos em sua dança helicoidal, mitocôndrias em sua luta industriosa, e até xerifes e bandidos se engalfinhando no Velho Oeste. Esse redemoinho chamar-se-ia mundo.

Degustar a melodia atonal provocada por essa justaposição de vozes consistiria em um direito pétreo dos viventes, caso alguém se dispusesse a ensiná-los a apreciar a beleza trágica contida em cada partícula deste largo mundo, o qual nada pede de nós, exceto a chance de ser entoadado mais uma vez, e outra e outra. Aquele alguém chama-se professor.

Não há ouvidos para isso nas pedagogias contemporâneas, uma vez que a reverência ao tempo – “compositor de destinos / tambor de todos os ritmos”, na letra de Caetano Veloso (2003, p. 247) – parece ter sido banida dos projetos pedagógicos autoproclamados não tradicionais. Seu apego à tagarelice do presente e aos muxoxos que dele emanam decreta que é hora de apenas os mais novos tomarem a palavra, sem saber ao certo, no entanto, o que os mais velhos esperam ouvir. Estes esperam algo, sequer? Emparedados em uma espécie de tatibitate humanista tão politicamente correto quanto intelectualmente lábil, os *novos professores* esforçam-se para crer e fazer crer que se empenharam o bastante na edificação de um futuro mais proveitoso, sem, no entanto, desejar habitá-lo verdadeiramente, uma vez que não há nenhuma partilha de fato naquilo que se dedicam a propagar, senão deserção. Sua palavra carece de força e exuberância em fleuma.

O afã novidadeiro das práticas pedagógicas não tradicionais passa, assim, a mascarar uma esquiva narrativa sem precedentes na história da escolarização; afã embalado pelo mantra da renovação dos negócios deste mundo e, *mutatis mutandis*, de desprezo absoluto para com ele, já que seus porta-vozes se mostram inapetentes para instaurar conexões vigorosas entre os mortos das obras e os vivos das aulas.

Mais uma vez, Foucault (2000, p. 348) é certo ao precisar as consequências de escolhas ético-políticas como as que vimos desfilar no filme escrutinado: “[...] sabe-se

pela experiência que a pretensão de escapar ao sistema da atualidade para oferecer programas de conjunto de uma outra sociedade, de um outro modo de pensar, de uma outra cultura, de uma outra visão do mundo apenas conseguiu reconduzir às mais perigosas tradições”.

É exatamente nesse ponto de saturação das ideias educacionais correntes – momento de perigo advindo de idealizações excessivas, deduz-se – que defender a escola das pedagogias contemporâneas requer nada além de um ceticismo vitalista, sucedâneo do hiperativismo pessimista evocado por Foucault.

E, aqui, retornamos à tematização crítica na companhia do pensador francês, agora sequiosos não por formular algum esboço de contraproposta educativa, mas, no limite, por imaginar um modo de efetivação do ato docente potente o bastante para fazer frente aos binarismos típicos do discurso pedagógico, no mais das vezes capturados pela polarização tradicionalismo *versus* progressismo. Disso decorre que os estudos foucaultianos na educação, pelo fato de não propiciarem soluções nem regeneradoras nem deletérias para a prática docente, não se prestam nem a induzir, nem a censurar propostas pedagógicas x ou y, uma vez que a crítica aí almejada carece de ambição valorativa. É algo definitivamente distinto a que ela aspira.

Posto isso, torna-se necessário ter em mente a força de uma agonística diuturna em operação no ato de ensinar, a qual não se reduz à díade resiliência *versus* resistência frente aos modos de governo de si e dos outros que aí se estabelecem. Ao contrário, a agonística aí imanente consiste, em termos rigorosamente analíticos, no lastro dos trabalhos ininterruptos da liberdade que vão par a par desses mesmos modos de (auto)governo, configurando-se como propulsão e, ao mesmo tempo, limitação das relações de poder aí vigentes. Liberdade, sem dúvida, fugidia, mas que terá no encontro entre mais velhos e mais jovens um solo tão escarpado quanto fértil de existência.

A partir de tal perspectivação, trata-se de forjar o acontecimento educacional como uma aventura didático-tradutória (CORAZZA, 2016), com vistas a um desbloqueio das forças instituintes do *éthos* escolar e, sobretudo, da palavra docente; aventura calcada em uma investida perscrutadora do arquivo do mundo que sobeja empoeirado nas prateleiras das bibliotecas – em situação de repouso forçado, decerto, mas sôfrego para ganhar a estrada mais uma vez, diferente do que antes era. Em suma: uma educação pelo arquivo. Arquivo, aqui entendido, como uma *rolling stone* ou, como quer Foucault (2014, p. 52), “a massa das coisas ditas em uma cultura, conservadas, valorizadas, reutilizadas, repetidas e transformadas. Em resumo, toda essa massa verbal

que foi fabricada pelos homens, investida em suas técnicas e suas instituições, e que é tecida com sua existência e sua história”.

Ensinar, ao gosto arquivístico, não implica nenhum apelo ao enciclopedismo ou à restauração memorialística, tal como, em alguma medida, reclamam as pedagogias conservacionistas. É do murmúrio descontínuo da história, e não da preservação de uma tradição estanque que se trata, tanto menos de uma obediência muda aos cânones do conhecimento acumulado. Nessa chave ético-política, ensinar define-se, mais precisamente, como a vazão de um modo de vida investigativo partilhado em ato e *in loco* – uma *questão pública*, diriam Masschelein e Simons (2013) – de tal sorte que se logre pôr em movimento, mais uma vez, a centelha do pensamento criador, único combustível da grande máquina do mundo, esta a funcionar “[...] majestosa e circunspecta / sem emitir um som que fosse impuro / nem um clarão maior que o tolerável”, na pena de Carlos Drummond de Andrade (2002, p. 301). Doravante, um mundo-redemoinho apenas.

Uma educação pelo arquivo do mundo perfaz-se, assim, como um convívio atento com os mortos e suas pegadas em deslocamento constante, forçando uma interlocução em *delay* (AQUINO, 2017) tanto com a herança – e sua impermanência provocada pelo gesto arquivístico – quanto com seus legatários que, sem o saber, habitam as salas de aula. Interlocução pautada, portanto, não por aquilo de que os mais novos já dispõem, mas pelo que estão sempre prestes a alcançar, caso os mais velhos ajam com nenhum desdém por aquilo que estão a zelar e, no mesmo golpe, a profanar. Eis aí o cerne do trabalho docente no diapasão de uma educação pelo arquivo: é preciso que algo seja imolado para que algo novo germine, ainda sem rosto, sem história e sem direção. Em tempo: é uma delicadeza extrema que se nos exige com uma mão e que, com a outra, se nos retribui.

O encontro pedagógico torna-se, assim, uma ponte artificial – composta de engenhosidade e rigor – entre o que foi deixado para trás e aquilo que formos capazes de engenhar com as próprias mãos, os quais não se podem confundir. Nem passado, nem futuro, mas um presente intensivo, no interior do qual irrompem bolsões de tempo capazes de abrigar a potência subjuntiva das coisas, posto que acudidas em seu movimento espasmódico. Daí a irrealidade do mundo convertida pouco a pouco em energia vital, derramando-se em ondas perdulárias e indolentes bem diante de nós. Basta ter olhos para vê-las e alguma coragem para se deixar encharcar por elas.

A farta matéria-prima para isso já temos à disposição: “[...] o tempo dos estudantes é consumido principalmente com esperas, lapsos mortos e rotinas não instrucionais” (ENGUIITA, 1989, p. 179). Eis aí, a contrapelo, uma breve janela de oportunidade para o que Masschelein e Simons tanto conclamam. Para tanto, há apenas de seguir “vagaroso, de mãos pensas” (ANDRADE, 2002, p. 302).

Referências

- ANDRADE, C. D. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.
- AQUINO, J. G. Diálogos em *delay*: especulações em torno de uma temporalidade outra do encontro pedagógico. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 2, p. 311-326, 2017.
- AQUINO, J. G. O pensamento como desordem: repercussões do legado foucaultiano. **Pró-Posições**, v. 25, n. 2 (74), p. 83-101, 2014.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- AZANHA, J. M. P. **Educação**: alguns escritos. São Paulo: Ed. Nacional, 1987.
- CANDIOTTO, C. Ética e política em Michel Foucault. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 33, n. 2, p. 157-176, 2010.
- CORAZZA, S. M. Currículo e didática da tradução: vontade, criação e crítica. **Educação e Realidade**, v. 41, n. 4, p. 1313-1335, 2016.
- DEACON, R.; PARKER, B. Escolarização dos cidadãos ou civilização da sociedade? In: SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 138-153.
- ENGUIITA, M F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.
- FOUCAULT, M. O nascimento de um mundo. In: FOUCAULT, M. **Filosofia, diagnóstico do presente e verdade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 51-54.
- FOUCAULT, M. O cuidado com a verdade. In: FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 240-251.
- FOUCAULT, M. O que são as Luzes? In: FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p. 335-351.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, M. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. **Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizontes: Autêntica, 2011.

VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V. (Org.). **Escola básica na virada do século**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 73-106.

VELOSO, C. Oração ao tempo. In: FERRAZ, E. (Org.). **Letra só**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 247.

A ESCOLA E A EDUCAÇÃO: UMA QUESTÃO

ANTROPOTÉCNICA

CARLOS ERNESTO NOGUERA-RAMÍREZ

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

O tema central deste seminário é a relação entre democracia, escola e infância. Aparentemente, trata-se de uma relação não só óbvia, mas também desejável. Não obstante, gostaria de demonstrar que, ao contrário, tal relação não é consubstancial nem natural; já que a escola moderna, na sua proveniência e na sua emergência, não pertence ao âmbito da democracia, tampouco a infância. Isso não significa que a escola seja antidemocrática ou autoritária por natureza. Igualmente, não significa que a infância deva ser oprimida ou subjugada. Para esclarecer esses mal-entendidos, é preciso levar em conta duas questões: 1) a escola moderna e a infância são anteriores à democracia; 2) escola e infância são conceitos mais pedagógicos do que políticos. Tais questões remetem a uma terceira, de fundo: a necessidade de recuperar um olhar pedagógico, antropológico e filosófico mediante o inflacionismo da política (e também da economia, da sociologia e da psicologia) nas análises contemporâneas sobre a educação (e, portanto, sobre a escola, a infância e o professor).

É claro que a escola e a infância não podem estar (nem têm estado) à margem de assuntos políticos, econômicos, sociológicos ou psicológicos, mas devemos reconhecer que tais dimensões hegemonomizam a abordagem dos problemas da educação e da pedagogia hoje. Assim, o presente texto não desconhece a importância das questões políticas (ou econômicas, sociológicas e psicológicas) na escola e na infância (assim como na educação em geral), mas busca relativizar seu lugar em vez de salientar a pertinência de um olhar pedagógico e antropológico. Tal abordagem só se faz possível na esteira de uma perspectiva histórica. Nessa direção, é preciso assinalar que, em primeiro lugar, a constituição da escola moderna foi um acontecimento da ordem do governo (ou da governamentalidade), e não da ordem da política. Não que o governo não tenha a ver com a política, mas, se lembrarmos Foucault (2006), o governo tem uma proveniência pastoral (religiosa), e não política, ainda que, a partir do século XVI o pastorado tenha iniciado um processo de laicização que levou à constituição da *razão de Estado*. No seu viés pastoral, o governo é entendido como a condução da conduta

própria e dos outros, ou seja, uma ação entre outras possíveis. Senellart (2006, p. 29) utiliza o termo *Regula pastoralis* para se referir a essa ação que designa “um governo não violento, dos homens que, mediante o controle da sua vida afetiva e moral, mediante o conhecimento dos segredos de seu coração e mediante a utilização de uma pedagogia finamente individualizada, procura conduzi-los a sua perfeição”.

A escola moderna emerge no horizonte da expansão desse poder pastoral e como efeito da *crise de governo* na Europa do século XVI. Levando em conta os estudos de Foucault (2006), o problema do governo explode nesse período de maneira simultânea e a reboque de várias questões diferentes, como o problema do governo das crianças, o governo de si mesmo, o governo das almas, o governo do Estado pelos príncipes etc. É no horizonte dessa crise de governo que a escola moderna emerge. Tratou-se, então, de uma questão ética (a condução da conduta própria e dos outros) que só dois séculos depois chegou a ser claramente um assunto político com a consolidação dos Estados-nação. Talvez seja Hunter (1998) quem melhor compreendeu esse caráter pastoral da escola moderna (e da pedagogia) quando afirmou que, contra as hipóteses *liberais*, o indivíduo autorreflexivo, autônomo e, por tanto, *crítico* foi o projeto da escola pastoral, e não da escola *democrática* liberal.

Mas é necessária, aqui, uma precaução de método: o caráter pastoral não pode ser entendido a partir de uma simples interpretação *religiosa*, já que é preciso levar em conta que a religião é um (entre outros) sistema de exercitação (SLOTERDIJK, 2012), isto é, um conjunto de exercícios destinados à salvação (melhoramento, superação etc.) não apenas do indivíduo, mas também de todos (a comunidade, a humanidade). Nesse sentido, podemos perceber a escola moderna pastoral como o renascimento de uma instituição antiga (a *scholae* grega), mas agora dirigida a todos sem exceção, como afirmou Comenius. Essa escola pastoral teve sua proveniência no movimento da *devotio moderna*, o qual, por sua vez, deve ser entendido como um renascimento das práticas ascéticas além dos conventos e mosteiros, ou seja, o uso dessas práticas por parte de leigos ou pessoas não ligadas às tradicionais instituições da Igreja. Trata-se de um movimento cujo propósito foi a imitação da vida de Cristo, e isso significa que é preciso percebê-lo não como um assunto doutrinário, mas como uma questão *prática*, como a necessidade de transformar o modo de vida da população (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011).

A conformação de comunidades como os Irmãos da Vida Comum e os Irmãos Morávios, no século XIV, constitui uma das primeiras tentativas modernas de expandir

os *exercícios espirituais* (HADOT, 1998; 2006), por meio do ensino a setores laicos da população. Tal processo foi analisado por Foucault como a expansão das disciplinas ou a *parasitagem* das disciplinas (como ele afirma no curso *Em defesa da sociedade*), a qual tem seu ponto mais alto com o trabalho de Comenius (irmão morávio) que, sem dúvida, é a primeira tentativa de difusão da escola por toda a Europa e, com ela, da sua arte suprema ou a arte das artes: a Didática Magna.

Podemos denominar esse processo como a criação da utopia moderna. Mas o que significa tal utopia? Uma ideia inédita e estranha: a necessidade (e a vontade) de educar a todos e cada um. Trata-se de um assunto radical, pois, até então, a educação, entendida como a ação sistemática destinada a *formar* um indivíduo ou um grupo deles, se aplica a toda a humanidade. Não é casualidade que o termo utopia seja uma invenção moderna. Quando Tomas Moro pensou sua *sociedade* ideal, teve de localizá-la *nusquamam*, isto é, em lugar nenhum; a ilha onde morava aquela comunidade, a mais feliz de todo o planeta, era um *sem lugar*, um *u-topos*, a *utopia* mesma que inaugura a modernidade. Essa comunidade, a mais feliz e virtuosa do mundo, foi a primeira *sociedade educadora* moderna (tal como a República platônica foi a comunidade ideal da Antiguidade), pois requeria uma sistemática educação de todos e cada um. Assim, a Utopia de Moro girava em torno do eixo da educação, do mesmo modo que ela também foi o eixo da *Nova Atlântida* de Bacon e da *Cidade do Sol* de Campanella.

A escola moderna e, com ela, o propósito de ensinar *tudo a todos*, bem como a ideia da educação (ou da instituição) inicialmente da infância aristocrática (Erasmus, Montaigne, Locke) e, depois, de todos os nascidos para chegarem a ser *homens* (Kant), pertencem àquele processo de *governamentalização* da população que, como assinalado antes, não significa uma questão política, mas ética ou antropotécnica. A ideia de Comenius de ensinar tudo a todos não pode ser interpretada como um assunto democrático (não houve ali democratização da educação), pois se trata, fundamentalmente, de uma questão antropológica, na medida em que parte da ideia do caráter incompleto do homem que requer ser formado para atingir sua verdadeira natureza, ou seja, sua condição de criatura racional. Por tal motivo, Comenius define o homem como animal disciplinável:¹¹ ele é capaz de ser ensinado e aprender. Os animais aprendem e são ensináveis, mas essa capacidade é bem limitada neles; no homem, ao

¹¹ Não se tratava de subjugar as crianças, ideia política perversa. Tratava-se do reconhecimento do caráter incompleto do ser humano e da sua potência para produzir-se.

contrário, trata-se de sua principal característica. Essa ideia não é própria de Comenius. Antes dele, Erasmo apontou que, quanto mais instintos tem um animal, menor é a sua capacidade de disciplina. O homem claramente não dispõe, como as bestas, de armas para se defender: não tem garras nem dentes, nem pernas suficientes para correr e caçar, nem pelos para se abrigar, mas tem a capacidade de construir armas, tomar a pele dos outros para elaborar roupas e se abrigar. Nesse sentido, Erasmo assinala que, ainda que a natureza seja eficaz, mais eficaz é a educação, pois permite criar as coisas de que o homem precisa para viver e ser a mais nobre criatura (aqui reside a ideia de recuperar a *dignidade* humana, de que falou o Pico de Mirandola).

Diferentemente de como acontece com o restante dos animais, que são o que serão e só precisam de amadurecer para desenvolver todas as suas disposições, para o homem não é suficiente amadurecer, pois precisa de uma intervenção, mais ou menos sistemática, para chegar a ser. Segundo Comenius, essa intervenção ocorre com vistas a operar a *erudição*, isto é, o conhecimento de todas as coisas do mundo e, assim, poder fazer uso delas como criatura superior feita à imagem e semelhança do criador. Isso significa que, ainda que a meta da humanidade esteja no reino dos céus, é preciso comportar-se na terra como criatura racional, algo que não se atinge espontaneamente. Para Comenius, a humanidade até então não teria conseguido viver dignamente, pois muitos homens viveram e vivem como bestiais. A salvação da humanidade consistiria em sua educação, pois até então os homens só viveram na sua condição animal. A Didática Magna não é *magna* por sua extensão, mas por seu objetivo: fazer do homem alguém digno de si mesmo. E por isso mesmo a escola comeniana é pensada como um aparelho técnico, como uma oficina, a *humanae officina*, uma oficina para criar homens: “Fique estabelecido, pois, que a todos os que nasceram homens a educação é necessária, para que sejam homens e não animais ferozes, não animais brutos, não paus inúteis” (COMENIUS, 2011, p. 76).

A emergência da escola moderna como *oficina da humanidade* significou uma ruptura radical com o passado. Sloterdijk (2012) se refere a esse momento como a inauguração da era da exercitação massiva, uma nova era no *astro ascético*, momento a partir do qual todos começamos a ser submetidos a uma *tensão didática* que nos impôs um treinamento permanente, uma exercitação constante e especializada para *estar em forma*. Essa *tensão didática* e esse atingir a forma (*fitness*) são assuntos possíveis apenas na escola e mediante a *erudição*. A escola moderna, o *typographeum vivum*, a *oficina tipográfica vivente* (SLOTERDIJK, 2012), é uma maquinaria que articula

técnicas na produção de seres humanos. Trata-se de “uma técnica habilidosa inventado pelo homem para ser aplicada ao homem, a fim de permitir que o homem exerça influência sobre si mesmo, modele a si mesmo e adquira sua própria forma” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 41). O reconhecimento do humano como um animal técnico foi o suporte da nova arte de educar moderna, essa “que deveria povoar o mundo com obras mestras provenientes dessa impressora de homens” (SLOTERDIJK, 2012, p. 402), que é a instituição escolar. Em outras palavras, o século XVII foi testemunha da emergência de um projeto de educação universal – a *pampædeia* – e, com ele, de uma máquina de ortopedia humana: a escola, lugar no qual deveria acontecer a educação de todos e no qual se vincularam as técnicas disciplinárias e o *thélos* de perfeição humana com o propósito de garantir a produção coletiva de diferencial individual.

No tempo de Comenius, o modelamento humano se dava à imagem e semelhança de deus, de modo tal que a produção em massa fosse de indivíduos do mais alto nível possível – em erudição, virtude e piedade. A partir desse momento, o projeto técnico não só fez do humano sua matéria-prima, mas devolveu ao seu produtor sua própria produção. Encerramento de si, produção de si, conhecimento de si que serviu para uma confecção sistemática de um modo de *ser humano* definida pelas exigências do seu modelador: o próprio humano. Assim, a inquietude especificamente moderna pela formação humana se articulou ao redor de perguntas pelos exercícios, pelos comportamentos, pelas rotinas, pelos hábitos que são acionados pelos indivíduos para conseguir, ou não, determinada forma. Ainda esta inquietude pareça estar mais próxima das práticas monacais medievais, ou das esportivas e dietéticas do último século, é importante reconhecer que, no conjunto de atividades coletivas e individuais que os humanos praticaram em diferentes momentos da sua história, percebe-se a centralidade do exercício como elemento fundamental dos mais diversos modos de vida práticos. As ascetes, essa exercitação que leva ao modelamento da vida por meio de atividades repetidas e reguladas, constituem o elemento que caracteriza a vida escolar.

Vista dessa perspectiva, a escola e, com ela, o ensino e a educação são parte dos sistemas de exercitação humana, consistindo em técnicas sofisticadas de aprimoramento da humanidade, técnicas em busca do aperfeiçoamento, técnicas para *ser mais*, como dizia Freire. Mas aqui devemos lembrar que as técnicas não têm fins, podendo servir a diferentes fins ou até a fins contrários. As disciplinas, como técnicas, foram usadas para conseguir a obediência absoluta, o controle total das paixões, dos apetites, dos desejos,

tudo isso em razão da salvação ou da purificação, ou do sentimento de controle sobre si mesmo. As disciplinas também serviram para aperfeiçoar a memória humana, desenvolver o pensamento e até para conseguir a máxima produção econômica com o menor investimento. Quando tais técnicas são empregadas em uma perspectiva educativa, elas sempre objetivam uma melhoria, uma superação, um aperfeiçoamento, ou o desenvolvimento de habilidades, destrezas ou potências, e não a exploração, a alienação ou o engano. Quando estes últimos acontecem, não há educação, pois como prática de governo, de condução ou de direção, as práticas educativas sempre têm um propósito de “salvação”.¹² A exploração, a alienação e o engano operam contra o indivíduo ou contra um povo que se quer educar; por isso, não são ações educativas. A educação é sempre positiva, no sentido de procurar a produção, e não o extermínio, acrescentar e não diminuir, desenvolver e não estancar, potencializar e não impossibilitar. A estrita e dura educação espartana não era uma alienação em benefício do Estado ou do rei, mas uma rigorosa disciplina para produzir os melhores cidadãos e guerreiros: o poderio do Estado, da cidade, beneficiava os indivíduos; e a coragem, a obediência das leis e o controle de si mesmo eram a garantia de uma cidade poderosa.

Os problemas (para a pedagogia) começam quando partimos de critérios políticos para pensar a educação. A questão é contrária: devemos partir de critérios pedagógicos para pensar a política, tal como fizeram os gregos do período clássico. Por exemplo, Rousseau em seu *Emílio* fala que a *República* é o mais belo tratado de educação jamais escrito. É claro que toda educação tem efeitos políticos e está relacionada com ações políticas, mas ela não *depende* da política. Ao contrário, a política, como sistema de governo de pessoas e instituições, requer a educação, para que funcione segundo seus princípios e para atingir seus objetivos. Lembremo-nos de que na *paideia*, isto é, a consideração de que a excelência (a virtude) era um assunto de todos os cidadãos e não uma questão aristocrática, sistematiza-se a ideia da conveniência de utilizar a força formadora do saber ao serviço da vida do Estado (JAEGER, 1995). E é nesse momento que a democracia antiga atingiu seu cume. No caso da chamada modernidade, a questão foi diferente. Primeiro: houve uma retomada da velha ideia de que todos os homens podem ser virtuosos, mas nesse momento *todos* não era restritivo, como no caso grego (pois, nem as mulheres nem os escravos deviam-se educar). Todos

¹² Aqui devemos lembrar que essa expressão tem, nos termos de Sloterdijk, um sentido de exercitação. Foucault fala da salvação como um conceito vazio, mas central na Antiguidade e na Modernidade.

eram, efetivamente, todos: ricos, pobres, nobres, plebeus, homens, mulheres, meninos, meninas e até aqueles com *deficiências* ou limitações, isto é, a humanidade toda. Segundo: antes que o Estado, sua fortaleza e sua preponderância, o objetivo dessa educação eram a humanidade e sua salvação. Terceiro: os príncipes, as famílias e os Estados deveriam contribuir com essa educação, não para seu próprio benefício, mas para o favorecimento da humanidade (Comenius, Kant).

Com a *Revolução*, as coisas mudaram, e o fim da excelência, da virtude, se limitou a questões de habilidades e destrezas para ofícios e profissões. Inicialmente, a educação passou a ser assunto da família, e a instrução, objeto do Estado (Condorcet): a ideia de humanidade foi abandonada e fortaleceu-se a de *cidadania*. O liberalismo pedagógico enfatizou a dimensão individual da educação e, sobretudo, o respeito à própria natureza do educando (Rousseau). Com isso, modificou-se o caráter antropotécnico da educação (formação). Qual a novidade da Revolução? O que o liberalismo introduz de novidade?

Em primeiro lugar, a escola se submete ao Estado, buscando formar cidadãos antes que *homens*. A ideia pampédica (Comenius) de salvação da humanidade e da educação como aperfeiçoamento da humanidade (KANT, 1999) se deslocou para a instrução dos cidadãos em função do interesse do Estado. Mais adiante, com o neoliberalismo, o deslocamento será para o mercado e para a preparação de indivíduos empreendedores. Aliás, a questão da educação dos indivíduos não foi tirada da escola, ao contrário, se gerou uma permanente tensão entre a formação (dimensões éticas e emocionais) e a instrução (caráter intelectual e prático). Por exemplo, de modo oposto à ideia aceita em sua época de que a educação moral correspondia principalmente à família, Durkheim (2008) considerava que o trabalho da escola podia e devia ser da maior importância no desenvolvimento moral da criança. Contudo, ficou claro que a educação moral e a instrução apontavam para o benefício da sociedade (à qual pertence o indivíduo), e não para a humanidade, já que, a cada sociedade, corresponde determinado Estado e nação.

Em segundo lugar, e ainda se destaque seu caráter social, a educação começa a se tornar cada vez mais um assunto individual, isto é, um assunto do indivíduo e para o indivíduo: aqui a pergunta pela humanidade se desmancha na medida em que perde sentido diante da força que assume a ideia do indivíduo como núcleo do social, ao ponto de até parecer desaparecer ao ser deslocada pela preponderância da aprendizagem, no neoliberalismo. O *Emílio* de Rousseau foi a nova utopia de uma educação *liberal* que

colocou o indivíduo como seu alvo; portanto, tal educação devia partir das suas necessidades (do indivíduo), acomodar-se ao ritmo e às características da infância, ser menos artificiosa e corresponder completamente à natureza do indivíduo, não intervindo, mas apoiando o desenvolvimento da criança. Tratava-se de uma educação que, em lugar de fazer, deveria deixar fazer, sem pressa, sem pressões; no fim, *devia-se fazer menos para fazer mais*.

Em terceiro lugar, e como consequência do anterior, a *educação liberal*, ao partir da natureza e da bondade do sujeito, ao negar-se a intervir diretamente, ao preferir deixar fazer que fazer, renuncia à direção explícita do processo em troca da ideia de felicidade, de prazer e de naturalidade. Tal renúncia significou uma grande transformação antropotécnica, pois a disciplina, a conformação de hábitos, a guia constante e claramente direcionada, a intervenção do adulto (mãe, pai ou preceptor) é deslocada a reboque da livre atividade individual. Essa repulsa à intervenção direta significou, também, uma rejeição à *tensão vertical*, isto é, àquela ação que se exerce sobre um sujeito em razão de sua superação, de ser mais (como diria Freire). É claro que a educação rousseauiana procura o aperfeiçoamento, pois a perfectibilidade é sua condição, mas tal aperfeiçoamento deve ser natural e não artificioso. De modo contrário, a disciplina e a constituição de hábitos exigem uma força exterior que permita o exercício constante e dirigido, com vistas a um melhoramento permanente voltado a atingir certo nível de *virtuosismo*.

Rousseau não quis que Emílio fosse um grande homem, mas simplesmente um homem bom. A bondade de Emílio não é fruto de uma fortaleza espiritual, mas de um desenvolvimento natural, portanto, mais ou menos espontâneo. Ao contrário, Comenius queria que seu *Joãozinho* fosse instruído, virtuoso e piedoso, e isso significava obter o conhecimento de todas as coisas do mundo, adquirir bons costumes (isto é, ser dono das suas paixões) e ter a fortaleza (*pietas*) para cumprir as obrigações, o dever para consigo, com os demais e com deus. Tudo isso implicava uma direção expressa no ensino e na disciplina escolar: o homem (a criança) deveria ser mais, ser mais forte que ele mesmo –isso era a virtude. Emílio é, simplesmente, bom. Nesse sentido, pode-se dizer que o liberalismo pedagógico foi uma *revolução* antropotécnica ou, talvez melhor ainda, uma revolução contra as antropotécnicas.

Kant e Locke sabiam que da educação dependia, em grande medida, o que um homem pode ser. Ainda que desconhecêssem as particularidades do desenvolvimento infantil, perceberam muito bem que a criança precisava de cuidados e que, diante da sua

fragilidade, ela requeria a força do adulto para não ser dominada pelos caprichos e pelas paixões. Embora não conhecessem a psicologia do desenvolvimento, sabiam claramente que era necessário canalizar as forças da criança para fortalecer sua vontade e sua razão, com vistas a fazer dela um indivíduo autônomo (que atingiria a maioridade e teria a coragem de pensar e fazer por si mesmo).

Falar de revolução contra as antropotécnicas não deve levar a enganos. Tal enunciado não é um elogio do passado ou um sentimentalismo saudosista. Há de se reconhecer que a revolução foi contra as antropotécnicas *disciplinares* (haveria outro tipo de antropotécnicas) e que a educação liberal inventou ou sugeriu novas técnica para a formação humana. Mas essas técnicas exigem condições bem difíceis de serem obtidas, pois, no fim de contas, trata-se de criar um ambiente natural justamente em meio à civilização, ou melhor, renunciando a ela. A educação liberal parte da regra de não intervir diretamente, mas indiretamente, isto é, modificando o *meio* ou o ambiente no qual atua o indivíduo. Outra regra é não ensinar nada que não seja demandado pelo educando, ou seja, não se deve ensinar nada diferente ou contrário às necessidades e aos interesses do educando. Uma variação ou ampliação dessa regra é expressa por Rousseau quando afirma que Emílio só deveria fazer o que ele quisesse fazer (e aqui deveriam lembrar, muito bem, os promotores da educação proibida e similares que, segundo Rousseau, o Emílio só deve querer o que o educador quiser). Uma terceira regra consiste em não ensinar, mas em dispor as coisas de tal forma que, como consequência da ação do educando, sejam elas que ensinem. Essas regras derivam em diversas técnicas em cujo âmago está a disposição precisa do *meio* para produzir ou induzir determinadas ações e conseguir determinadas lições.

Os escolanovistas tentaram criar uma educação de tipo rousseuniana, mas, na escola, isso significou convertê-la em um *meio* educativo livre do ensino e, portanto, à prova de professores. A escola como ambiente educativo exigia que o professor mudasse sua atitude e se convertesse em um guia cuja principal atividade fosse não mais o ensino, mas a criação de um ambiente facilitador do livre desenvolvimento da criança e seus aprendizados. Hoje novas tentativas rousseunianas aparecem com nomes como *homeschooling* ou *hacking education*. Contudo, por mais que elas tenham crescido nas últimas décadas, trata-se de experiências marginais que não podem adquirir um caráter massivo. Ivan Illich esteve mais próximo de Rousseau do que os escolanovista; aliás, a expansão da escolarização pelo mundo todo mostra uma tendência contrária às pretensões do utopista austríaco.

É verdade que a escola é hoje uma instituição consolidada. No sentido contrário ao de seu desaparecimento, ela se fortaleceu e conseguiu cobrir a maioria da população mundial que a reclama como um direito ou a percebe como uma possibilidade de melhoramento. No entanto, o preço de sua massificação foi sua própria transformação. Apesar das críticas à escola como uma instituição paquidérmica, por sua lentidão e pouca flexibilidade para modificar sua estrutura e suas práticas, ela sofreu uma grande mudança: suas fronteiras se tornaram permeáveis ao mundo, perdendo, assim, sua condição de lugar diferente do mundo ou, como falam Masschelein e Simons (2013), como lugar para o *tempo livre*, para o ócio. A escola não é mais a *oficina da humanidade*. Alguns céticos dirão que ela nunca o foi, mas, vale lembrar que, para além dos castigos, das coações e dos maus-tratos, a escola foi um espaço de proteção, de abertura de possibilidades, de crescimento individual e social, de criação e até de diversão e camaradagem. Os grandes pensadores modernos passaram por escolas. Marx teria sido o grande pensador revolucionário se não houvesse estudado em um dos colégios jesuítas mais prestigiados da sua época? Acaso os líderes obreiros da Inglaterra industrial oitocentista não se formaram em escolas lancasterianas?

Cada vez mais as escolas parecem lugares de refúgio da infância pobre e *em risco*, espaços onde o ensino deve ceder tempo para atividades extracurriculares de ONGs e de departamentos governamentais, para projetos de saúde, de prevenção de riscos etc. O conhecimento escolar vê-se obrigado a negociar com os saberes populares. As fronteiras da escola se derrubam e, com elas, a sua especificidade de heterotopia.

A escola, como assinalam Mockus et al. (1994), implicava a cultura acadêmica (a *erudição*, nos termos de Comenius), que se diferenciava da cultura não acadêmica (extraescolar) demarcando limites não apenas entre os conhecimentos considerados escolares e aqueles não escolares, mas também entre o mundo escolar e o mundo extraescolar: entre os signos e significados que são apropriados e que circulam nos diferentes espaços que habitam as crianças e os jovens no seu processo de ingresso na cultura.

Apesar do debate que estes assuntos suscitaram na comunidade acadêmica durante a segunda metade do século XX, hoje a cultura extra-acadêmica penetrou a escola. Assuntos relacionados com os saberes a ser ensinados e as formas como devem ser ensinados aparecem questionados na sua pertinência e relevância como elementos que preparam para o mundo. E aqui falar do que *deve* ser ensinado alertará, sem dúvida, algumas perspectivas democráticas; mas, para que nos tranquilizemos, não se trata de

uma imposição. O próprio Freire esclareceu que a educação para a libertação era uma passagem: da consciência ingênua para a consciência crítica, esta última ligada ao pensamento científico. Quando a ciência passou a ser uma espécie de ideologia? Nem Freire nem nenhum outro pedagogo *moderno* falou isso. Sabemos que a ciência é falível, sabemos que, em nome da ciência, se realizaram extermínios, opressões, exclusões, mas isso não é a ciência. Também sabemos que, graças à ciência, a humanidade tem conseguido enfrentar muitas causas de morte, contribuindo com o bem-estar de grandes setores da população. Enfim, a ciência não é algo nem ruim nem bom, é claro. Mas, junto com a arte, a ciência é uma das maiores conquistas da humanidade. Que fique claro aqui também que não é possível ignorar ou desprezar os saberes extra-acadêmicos. Eles são importantes, mas o pensamento crítico não é assunto da consciência ingênua nem do pensamento ancestral; a crítica é uma invenção da religião e da filosofia moderna.

Nesse sentido, defender a escola significa retomar suas fronteiras ou, melhor ainda, fortalecê-las para conseguir que ela se torne uma heterotopia. E isso significa preservar três elementos constitutivos da *experiência* escolar: a) uma forma de relação com os saberes herdados pelas gerações precedentes; b) uma prática vinculada com a vida regrada, com as normas, com a disciplina e com a exercitação; e c) a produção de modos específicos de subjetivação, uma abertura ao mundo. Tal experiência é única e só pode ocorrer nessa oficina de humanidade, nesse espaço-tempo no qual, graças ao distanciamento do mundo cotidiano, se opera esse *dom* do ensino e esse receber da formação que garante a renovação do mundo (MASSSCHELEIN; SIMONS, 2013).

Isso significa pensar as questões presentes da escola e da pedagogia em uma chave antropológica. E fazê-lo implica retomar a questão da humanidade. O pensamento político situa o assunto educativo em termos da democracia, ou seja, do Estado e do indivíduo e seus direitos; a economia situa o assunto educativo em termos de competitividade, ou seja, em termos de mercado e de individualização. Ao contrário, pensar a educação desde a antropologia é situar o assunto das técnicas para construir uma ideia de humanidade possível, isto é, pensar desde o ponto de vista das antropotécnicas.

Ensinar é uma técnica milenar testada em distintos tipos de sociedades. Não é algo a superar (ou algo já superado) como pretende certo psicologismo que lhe contrapõe a aprendizagem. Como mostrou Freire, o ensino é uma questão especificamente humana. Isso significa que se trata de algo fundamental no processo de

hominização e que continua sendo no processo de humanização que todos os seres humanos devem atravessar, pois não nascemos plenamente humanos. Só os humanos ensinam, e fazemos isso porque precisamos de técnicas para aprender aquilo que foi construído por aqueles que já estavam aqui antes de nós. No sentido de Biesta (2015), o ensino é um dom que é preciso dar, ainda que não seja pedido, ainda que não seja apropriado, ainda que não consiga seu propósito, pois, só dando o que as novas gerações não têm, elas poderão transformar o mundo (seu mundo).

Igualmente, a educação, como ação das velhas gerações sobre as novas, não é algo superado com democratização. Os sistemas educacionais têm a ver com democracia, mas a educação (como ação, como atividade de uns sobre e com outros) é um assunto antropológico baseado em uma necessidade biológica. Politizar a educação, supondo que se trata de uma imposição dos velhos sobre os novos, é uma renúncia a procurar cumes mais altos para a humanidade (e para os novos). Não se trata de democratizar a educação estabelecendo uma negociação (entre o adulto e a criança), já que ela implica uma assimetria radical que todo pedagogo reconhece. Negá-la é uma espécie perigosa de *populismo pedagógico* que desconhece a própria história da pedagogia e suas dimensões antropológicas e filosóficas.

Como já mencionado, Freire pensava que a educação para a libertação é uma questão de passagem – desde o pensamento ingênuo para a consciência crítica –, e tal passagem significa a existência de um educador e um educando. Mas o educador não está no mesmo lugar, nem na mesma situação do educando. O educador é diferente do educando, pois este se está educando faz tempo, já tem um alto grau de educação, ou seja, já deu o passo para o pensamento crítico: essa é a condição da educação (e da humanização). É claro que ninguém educa ninguém, pois os homens se educam em comunidade, mas isso não significa *igualdade* de condições, nem negociação de saberes, pois a consciência ingênua e os saberes ligados a ela são obstáculos para a libertação.

Philippe Meirieu (2004), outro pedagogo contemporâneo, diante da algazarra dos direitos das crianças, assinala que o único direito da criança é o de ser educada. A educação, no sentido mais basal, implica ajudar a criança a esperar, a adiar a realização dos seus impulsos, o que só se torna possível com a participação de um adulto. Diante da hegemonia dos discursos que promovem a aprendizagem e, com ela, a centralidade dos direitos e dos interesses das crianças como eixo do trabalho escolar, lembramos que a educação é um assunto antropotécnico – o que significa que o ser humano deve

formar-se, deve ser formado. Aprender é um comportamento animal, mas ensinar e educar são particularidades humanas.

Referências

BIESTA, G. Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. **Pedagogía y Saberes**, n. 44, p. 119-129, 2015.

COMENIUS. **Didáctica Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

DURKHEIM, E. **A educação moral**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FOUCAULT, M. **Seguridad, Territorio, Población**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

HADOT, P. **Ejercicios espirituales y filosofía antigua**. Madrid: Ediciones Siruela, 2006.

HADOT, P. **¿Qué es la filosofía antigua?** Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1998.

HUNTER, I. **Repensar la escuela**. Barcelona: Ediciones Pomares, 1998.

JAEGER, W. **A formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KANT, E. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1999.

MASSCHELEIN, J; SIMONS, M. **Em defesa da escola**. Uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MEIRIEU, P. **El maestro y los derechos del niño ¿historia de un malentendido?**. Barcelona: Octaedro, 2004.

MOCKUS, A. et al. **Las fronteras de la escuela**. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, 1994.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. **Pedagogia e governamentalidade**. Ou da Modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SENELLART, M. **As artes de governar**. Do regimen medieval ao conceito de governo. São Paulo: Editora 34, 2006.

SLOTERDIJK, P. **Has de cambiar tu vida**. Valencia: Pre-Textos, 2012.

PENSAR A EDUCAÇÃO DO MUNDO COMUM E O SENSO COMUM EM HANNAH ARENDT

ANTÓNIO GOMES FERREIRA
Universidade de Coimbra, Portugal

A educação em si é boa porque é absolutamente necessária ao cumprir-se a humanidade não sem que pode ser boa ou má pela sua relação com quem a protagoniza ou acolhe no acontecer face às circunstâncias. Educação é inerente à condição humana. Ela é uma emanção social que resulta da possibilidade de se passar conhecimento acumulado a outras pessoas e com isso melhorar a capacidade de ação individual e coletiva. Todavia isso só é possível porque é dado ao ser humano a condição de ser formado, isto é, a fazer-se como pessoa. Ora isso está relacionado com a sua indeterminação inicial tanto como indivíduo quanto como sujeito social.

O ser humano teve e tem de atuar sobre o meio para alcançar a sua realização e melhorar a sua situação. O sucesso desse processo de humanização seria impossível sem a possibilidade e a exigência da educabilidade. É esta característica que dá ao ser humano a capacidade de transformação do indivíduo e da sociedade e é ela que logo coloca a questão da responsabilidade ética e política da educação. Pode mesmo considerar-se antinatural desconsiderar-se a educação no seio das comunidades humanas, tal ela é inevitável nestas. Se a sua inevitabilidade a torna universal, ela surge contingente, sujeita às amarras das condições materiais disponíveis e da sua interpretação pelos membros das comunidades humanas. Assim sendo, esta não pode deixar de ver-se atravessada pela diversidade das visões de mundo, pela complexidade da realidade onde o ser humano não só aí está como aí pertence.

A Educação é um espaço de ação onde o preconceito e a ciência, a opinião e a posição fundamentada, a crença e a racionalidade, a tradição e o progresso vão legando interpretações sobre modos de ser e estar em comunidade, redefinindo gramáticas comunicacionais, tecendo fórmulas de conhecimento, alinhavando pedagogias que se tornam mais ou menos hegemónicas, mais ou menos radicais, tão conservadoras quanto saudades de um imaginado passado que reúnem algum consenso ou tão vanguardistas quanto capazes de servirem idealizadas sociedades num futuro que se deseja protagonizar já. A educação acontece porque há um projeto de sociedade e porque se

quer incrementá-lo de modo que a própria ação educativa o viabilize, reforce, renove. Ela não é fim ou princípio de nada, imbrica-se na construção da própria existência humana, complexificando-a, porque lhe dá novas possibilidades, derivadas das interpretações sobre interações diversas. Por sua vez, assume as possibilidades e a deriva pedagógica que elas convocam, espreado-se num caleidoscópio discursivo onde o peso do passado e vertigem do futuro tendem a esticar em demasia as condições materiais que se lhes colocam. A grande liberdade dos imaginários pedagógicos instiga a uma dialética que abre ao desconforto das crises que emergem nos debates conjunturais sobre os sistemas educativos. Sob a espuma das discussões está a força que urge compreender. Aqui teremos como pretexto a posição de Hannah Arendt, notável pensadora contemporânea que se arriscou a intervir numa discussão do seu tempo sobre a situação da educação nos Estados Unidos da América.

O ideal do mundo comum e o senso comum na educação

A Humanidade não é dada, depende de discursividades sobre objetos onde o ser humano se insere, evoluindo, agindo, pensando numa labuta de incessantes dúvidas. E se a natureza humana não é apreensível em si, como diz Hannah Arendt, a multiplicidade das condições da vida humana não torna também fácil a sua inteligibilidade. É que, além das condições em que se dá vida ao ser humano este, constantemente cria “as suas próprias condições que, a despeito de sua variabilidade e sua origem humana, possuem a mesma força condicionante das coisas naturais” (ARENDRT, 2007, p. 17). A dificuldade da inteligibilidade sobre as condições que afetam a humanidade ressalta ainda mais quando, como enuncia Arendt, a objetividade do mundo e a condição humana se complementam, sendo que a existência humana, por ser condicionada, seria impossível sem as coisas com que interage e estas seriam mero amontoado de objetos, “um não-mundo”, se não fossem condicionantes da existência humana (ARENDRT, 2007). A Humanidade não só não é independente das coisas, sejam elas naturais ou não, como altera a sua inteligibilidade na interação com elas. As coisas têm um sentido pela intervenção humana mas também interferem na sua percepção de mundo. O ser humano manifesta-se na sua ação, nos seus discursos e obras. Como afirma Aguiar (2008, p. 33), o “ser-próprio de um homem, o seu ‘quem’, só se revela quando dele se conta a história, os feitos e as palavras”. Mas isso significa também que não se revela sozinho, que se relaciona com a realidade objetiva, que partilha conhecimento com outros, fazendo-se todos, assim, cada um a seu modo, integrantes do

mundo comum. Em *A vida do espírito. Pensar*, Hannah Arendt avança que a “mundaneidade das coisas vivas significa que não existe nenhum sujeito que não seja também um objeto e não apareça como tal a uma outra criatura, que garante a sua realidade «objetiva»“ (ARENDR, 2011, p. 30). Esta é um lugar de interações, de relações, de transformações e a sua inteligibilidade nunca pode ser satisfatória se não se levar em consideração a educação como condição fundamental da existência humana. É ela que pode ampliar a coincidência de Ser e Aparência porque o “quem” nunca se deve só a um indivíduo, mas a relações e devoluções de sentidos que contribuem para preceitos, entendimentos que não se confinam só ao período entre o aparecer e desaparecer, contribuindo para o património comum que tem também um antes e um depois.

Claro que a humanidade depende da natalidade, tal como definida por Arendt, mas esta apenas abre à necessidade da educação para que a existência humana cumpra o seu desígnio histórico. Não há humanidade sem aprendizagem e educação. É a aprendizagem e a educação que asseguram o acúmulo do conhecimento e as sinuosas apropriações de saberes e produções das comunidades, seja o que estas forem e qual o caminho percorrido. Mas esta componente da condição humana também está longe de ter alcançado uma compreensão incontroversa. Como em outras atividades humanas, a definição do seu espaço euclidiano é miragem de alguns ensimesmados. Ela cede à concentração da massa ideológica sujeita a diferentes forças sociais. Para além da controvérsia das teorias e dos métodos, infelizmente, a educação é especialmente perturbada pela discussão política conjuntural, quase sempre refém de entendimentos de senso comum protagonizados por personalidades de palavra fácil e de belo efeito.

Hannah Arendt (2006) também não escapa a esse pecadilho e expõe, mas sem a autoridade que tanto reclama, uma legítima opinião cidadã sobre a educação nos Estados Unidos da América do pós-Segunda Guerra Mundial. Sendo porventura pertinente a denúncia feita em *A crise na educação*, em face do que era a situação norteamericana na década de cinquenta do século XX, a posição sedutoramente apresentada resvala numa precipitação de senso comum ao acusar a pedagogia moderna de todos os males que estavam a minar o ensino e o desenvolvimento das crianças, não tendo em consideração os problemas do autoritarismo tradicional dos adultos no passado nem a relação do insucesso escolar com o fenómeno da expansão da escolarização e da desigualdade social e cultural. As articulações da educação com as rápidas transformações tecnológicas e as dinâmicas sociais, bem conhecidas por Hannah

Arendt, parecem não se encaixarem bem na sua teoria política. Quase poderíamos dizer disso o que ela disse de Marx: “tal como sucede com outros grandes autores do século passado, um tom aparentemente gracioso, paradoxal e desafiador esconde a perplexidade de ter de lidar com fenómenos novos nos termos de uma velha tradição de pensamento, fora de cujo quadro conceptual parecia de todo impossível o acto de pensar” (ARENDR, 2006, p. 39).

Se a autoridade e a tradição se mostravam convenientes, como advoga Arendt, devemos compreendê-las no tempo-espaço próprio, porque estas são suscetíveis de redefinições em tempos e em espaços diferentes. Compreende-se que o novo se traduza em crise e que seja até imprevidente tomá-lo como inevitavelmente bom, mas o que o passado nos apresenta de mais seguro é que existe para ser equacionado em ação. A tradição e a autoridade advêm de conveniências interpretativas da realidade e, por isso, estão sujeitas às mudanças da inteligibilidade das condições materiais. As ciências, as técnicas, os conhecimentos, os instrumentos, os objetos alteram-se e condicionam o pensamento e colocam novos problemas ao ser humano. Ainda mais se torna problemática a situação quando as ciências e as tecnologias implicam mudanças constantes no fazer quotidiano e sobre o viver e o pensar o mundo, como acontecia já no tempo de Hannah Arendt. A inovação e a massificação tecnológica disponibilizavam tempo e novos produtos de consumo e exigiam novas formas, habilidades e capacidades de produzir. A educação não podia escapar a esta ânsia de futuro e a escola tentava encaminhar-se para o progresso. A tradição e a autoridade ressentem-se porque o sentido da vida colocava-se na construção do futuro. Como é evidente, a escola tinha de sofrer a perturbação do aumento e da diversificação do contingente de alunos e com a implementação de uma pedagogia que visava uma sociedade progressiva.

A escola é uma instituição recente enquanto concebida para as massas e a experimentação e a democratização escolar ainda se constituíam como desafios do otimismo pedagógico. A generosidade progressista, porventura com alguma ingenuidade, tendia a não contrariar as condições educacionais de partida e o insucesso dos menos preparados, abrindo portas para a reação dos que imaginaram a excelência na escola do passado. Como o sucesso dos alunos não correspondia aos padrões tradicionais, não faltou quem entendesse que havia que pôr ordem na escola e isso traduzia-se na crítica da pedagogia moderna. A educação tinha de assentar na autoridade e na tradição e, na escola, devia processar-se através do ensino do professor.

Concordando com Arendt de que o ensino é indispensável, isso não significa que tal só por si satisfaça a condição de aprendizagem da humanidade. Mesmo sem ensino, o ser humano aprende. Aprende a partir da sua interação com a realidade. Aprende com os outros independentemente do ensino e também com ele. Em muitas circunstâncias, a aprendizagem beneficia da combinação da interação com a realidade e com o ensino sobre a mesma. Concordando também com a autora de “Entre o Passado e o Futuro”, livro onde surge o capítulo a que nos referimos, sobre a necessidade da proteção das crianças e da responsabilidade dos adultos no cuidado delas, não temos a certeza de ela ter uma consciência tão clara da dureza da vida infantil e da rudeza familiar dos decênios e séculos anteriores. Milhões e milhões de crianças foram vítimas de sistemas sociais insensíveis às suas especificidades, de discricionariedades, de autoritarismos legítimos. Falando do seu lugar sobre problema de conjuntura e tomada por aparências de senso comum, ensaia um discurso onde a dimensão política se evidencia sobre o rigor da narrativa histórico-social e sem qualquer preparação pedagógica. Ela própria se expõe ao manifestar a sua posição. Escreve no célebre artigo, publicado pela primeira vez na *Partisan Review*, em 1957:

Não se justifica estarmos aqui a equacionar as reformas propostas, aliás ainda em discussão, e que apenas têm interesse para a América. Acresce que não tenho capacidade para discutir as questões mais técnicas - ainda que a longo prazo, essas possam ser mais importantes - acerca de como reformar os *curricula* da escola primária e secundária em todos os países, de modo a adaptá-los às necessidades inteiramente novas do mundo actual. (ARENDR, 2006, p. 194).

No entanto, junta-se ao senso comum que advogava uma reforma que punha em causa uma década de educação influenciada pela psicologia moderna e as doutrinas pragmáticas. Uma reforma de todo o sistema de educação que estava já a acontecer e sobre a qual testemunha que

[...] o que se está efectivamente a fazer – com excepção dos planos relativos a um aumento imediato das facilidades de ensino das ciências físicas e da tecnologia - nada mais é do que uma restauração: o ensino será outra vez conduzido com autoridade; nas horas de aula deixar-se-á de jogar e far-se-á de novo trabalho sério; dar-se-á maior importância aos conhecimentos prescritos pelo *curriculum* do que às actividades extra-curriculares. (ARENDR, 2006, p. 194).

Não é preciso grande perspicácia para concluir que se estava a apoiar a recriação de um ensino tradicional, ainda que com a inevitável atenção às ciências e à tecnologia, que deveria garantir a supremacia tecnológica, económica e política dos Estados Unidos, num tempo em que parecia ameaçada pela União Soviética. Compreende-se

esta adesão de Arendt porque ela própria advoga que em educação não se pode não ser conservador. No seu modo de ver, a “verdadeira dificuldade da educação moderna” residiria precisamente, no facto de, “para lá de todas as considerações da moda sobre um novo conservadorismo” ser então “extremamente difícil garantir esse mínimo de conservação e de atitude de conservação sem a qual a educação não é simplesmente possível” (ARENDR, 2006, p. 203). Por isso mesmo, no mundo moderno, segundo as suas palavras, “o problema da educação resulta pois do facto de, pela sua própria natureza, a educação não poder fazer economia nem da autoridade nem da tradição, sendo que, no entanto, essa mesma educação se deve efectuar num mundo que deixou de ser estruturado pela autoridade e unido pela tradição” (ARENDR, 2006, p. 205).

Não podemos negar que estamos diante de um ensaio político sobre a educação sedutor e importante. Tão mais sedutor quanto para além de uma narrativa envolvente, pretende-se fundado num pensamento devidamente apoiado em pressupostos convenientes à *vita activa*, como protecção, responsabilidade, tradição, autoridade, e se admitia que havia de se preparar as crianças e os jovens para um mundo novo. Mas o mais interessante do texto talvez esteja na posição de ensaísta política que admite que a situação de crise constitui uma boa ocasião de se pensar a essência do problema, tanto mais que uma crise, na sua opinião, “só se torna desastrosa quando lhe pretendemos responder com ideias feitas, quer dizer, com preconceitos” (ARENDR, 2006, p. 184). Se a razão está com Hannah Arendt neste aspeto, parece que se colocou a cavalgar no conservadorismo reativo da década, porventura influenciada pelo seu apego ao grande pensamento legado pelo passado. Não está em causa a conveniência de legar cultura aos mais novos, que é inevitável, nem a necessidade de cuidar e proteger as crianças, que é uma exigência natural, invocadas por Arendt, mas a de se lhes negar participação crítica e de não se lhes reconhecer cidadania, deslegitimando a sua interlocução com os adultos. Invocar abstratamente a exigência da autoridade e da tradição para a educação, como se estas não tivessem sido uma constante ao longo da História e não tendo em consideração quanto fomentaram coerção, arbitrariedade e violência, tem algo de intelectualmente imprevidente. As crianças é que têm sentido necessidade de serem defendidas dos adultos como muitos destes mais esclarecidos têm denunciado, e está sempre nas mãos dos adultos a acentuação da autoridade e da tradição a definir. Se as crianças deviam ser criadas protegidas sob a responsabilidade dos adultos, como quer Arendt, aquelas não podem ser afastadas da consideração política que delas emerge porque só ela as pode defender da posição dominante e arbitrária dos adultos, que tanto

perdurou ao longo da História. Nunca a política foi definida pelas crianças e a escola só contempla espaços seus na medida que serve o projeto político de adultos.

A escola é um microcosmo da sociedade onde se insere. Ela não é dos novos mesmo que estes tentem em circunstâncias particulares desafiar os adultos. Nela acontece a educação e, obviamente, o ensino que resultaram da discussão no espaço público dos adultos. O que se passa na escola é muito político, pelo que discutir a pedagogia e a educação das crianças e dos jovens é política porque com elas se faz política. Assim sendo, colocar a autoridade e a tradição tão naturalizadas e asséticas como virtudes inquestionadas da educação abre-se a ingênuas propostas salvíficas, muito ao gosto dos “movimentos revolucionários com tendências tirânicas” (ARENDR, 2006, p. 187). A escola nunca pode ser do domínio do privado e será sempre instituição pública, pelo menos enquanto sujeita a determinações da comunidade ou do Estado. A autoridade e a tradição são definidas em função da visão de mundo de quem as determinam; sendo inerentes à educação não são necessariamente virtuosas.

Para Arendt, a essência do problema em educação é a natalidade, porque os pais, pela concepção e pelo nascimento, não dão apenas vida aos seus filhos como se obrigam a introduzi-los no mundo e a protegê-los dele. Na verdade, o conceito de natalidade em Hannah Arendt não é uma banalidade argumentativa de circunstância mas antes uma ideia estruturante e essencial do seu pensar a condição humana. Isso é bem evidente e claramente explicitado no seu livro especialmente dedicado às mais elementares manifestações dessa condição humana, onde se faz uma abordagem sobre o labor, o trabalho e a ação, atividades, que, segundo a autora, “têm íntima relação com as condições mais gerais da existência humana: o nascimento e a morte, a natalidade e a mortalidade” (ARENDR, 2007, p. 16). Definindo sinteticamente, diz que o “labor assegura não apenas a sobrevivência do indivíduo, mas a vida da espécie” (ARENDR, 2007, pp 16), o trabalho e o seu produto “emprestam certa permanência e durabilidade à futilidade da vida mortal e ao carácter efêmero do tempo humano” (ARENDR, 2007, pp 16), e a ação, “na medida em que se empenha em fundar e preservar corpos políticos, cria a condição para a lembrança, ou seja, para a história” (ARENDR, 2007, pp 16-17). Se todas as três atividades têm raízes na natalidade, a ação é a que está “mais intimamente relacionada com a condição humana de natalidade” (ARENDR, 2007, p. 17). De acordo com Arendt, é com “palavras e atos que nos inserimos no mundo humano” e tal não é imposto nem pela necessidade como no labor, nem regido pela utilidade, como no trabalho (ARENDR, 2007, p. 189). Pela ação e pelo discurso, “as

peças mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares, e assim apresentam-se ao mundo humano” (ARENDT, 2007, p. 192).

A ação e o discurso colocam os homens em interação entre si para definir o modo de discorrer sobre o mundo comum. Ela é uma atividade eminentemente política porque convoca à reunião dos homens singulares para a partir da pluralidade estabelecer as relações e as normas que devem reger a ordem que preserve a condição humana. Daqui emerge a ideia de igualdade de todos ao discurso e à ação política, que, para Arendt, resulta da organização humana orientada pelo princípio da justiça. Portanto, como escreve em *Origens do totalitarismo*: “Não nascemos iguais; tornámo-nos iguais como membros de um grupo por força da nossa decisão de nos garantirmos direitos reciprocamente iguais” (ARENDT, 1997, p. 335).

Esta ideia de pluralidade, igualdade, liberdade, diversidade está muito presente em Hannah Arendt. Ela remete para as singularidades dos sujeitos e, simultaneamente, para a responsabilidade de dar sentido às coisas, às relações, de modo as pessoas cooperarem na construção do mundo comum. Não só cada um se mostra como entende dever ser a sua aparência, como cada um vê e capta de modo diferente cada objeto e daí deverá resultar o conhecimento da realidade que interessa aos homens. Segundo Arendt, “ninguém pode, por si só, aprender adequadamente o mundo objetivo em sua plena realidade” (2008, p. 185), porque ele se revela de uma perspectiva que “corresponde e é determinada pelo lugar que o indivíduo ocupa no mundo” (2008, p. 185). Um indivíduo apenas terá uma perspectiva limitada da realidade porque está limitado pelo contexto particular em que se insere. A realidade, assim compreendida, não é redutível a um indivíduo. Como diz Arendt, só se pode ver e experimentar o mundo como ele “realmente” é entendendo-o como algo que é compartilhado por muitas pessoas, revelando-se de modo diverso a cada uma. A subjetividade individual tem relação com a objetividade pela construção coletiva, que só é compreensível na medida em que muitas pessoas possam falar sobre o mundo e trocar opiniões e perspectivas em mútua contraposição (ARENDT, 2008, p. 185). Se concordamos com Crislei Custódio (2011), que entende ser importante o papel que a educação pode ter na conservação e no estabelecimento de um mundo comum bem como na ampliação do campo de visão deste mundo por via do intercâmbio de perspectivas e de experiências, não pensamos que ideia em toda a sua extensão orientasse o pensamento de Hannah Arendt, porquanto remetia a educação para os não adultos, para aqueles que precisavam da tradição legada por estes.

O mesmo sentido se encontra na sua forma de ver o poder. A efetivação deste só se dá quando se estabelece o consenso na ação e se alcança um acordo discursivo. O poder não é concebido como propriedade de uma pessoa; ele está na posse de um grupo e tem existência enquanto este se mantiver unido (ARENDDT, 2009, p. 60). Portanto, o poder não resulta de mero ato individual mas de uma vontade coletiva; ele é “engendrado” quando “é efetivado na ação pactual e no discurso uníssono” (CUSTÓDIO, 2011, p. 39), resultando do concerto da pluralidade de interesses e perspectivas em espaço público, que só pode ser devidamente concretizado por pessoas adultas, já educadas na força da tradição mas iguais no direito de agir e discutir. Isto significa que o adulto é um sujeito que não deve ser já alvo da educação, mas sim impelido à ação, jogando a sua liberdade com o avanço da novidade.

O sentido progressista idealista que Hannah Arendt requer na organização do mundo comum não tem uma correspondência direta com o mundo da educação, pese embora ela procurar estabelecer a relação das suas ideias sobre a educação com o sentido político de constante renovação. Seja como for, tal como apresenta a educação, esta não coincide com a ação e o discurso do espaço público em que se devem envolver todas as pessoas adultas independentemente da sua origem. Para Arendt, as pessoas, enquanto adultas, só se relacionam com a educação na qualidade de educadoras ou de cidadãs na definição dos dispositivos educacionais. A educação é atividade dirigida àqueles que devem ser criados no mundo existente para lhes introduzir a mudança conveniente. Como o ser humano não nasce em condições de se fazer ao mundo tem de ser protegido, tem de ser preparado, tem de tomar conhecimento do que é o mundo em que nasceu, tem de obter a confiança para posteriormente agir sobre ele e alterá-lo. Deve ser por isso que Arendt considera que as crianças têm de ser protegidas do mundo e este protegido delas. Para isso defende que têm de ser enquadradas por instituições adequadas a cuidar da sua sobrevivência e educação, a família e a escola, privando-as das atividades do espaço público.

A família, a vida privada, é, portanto, o espaço ideal para se educar a criança antes de chegar à idade escolar. É evidente que Hannah Arendt pensa numa família de acordo com o seu imaginário e não equaciona a multiplicidade das condições familiares nem a relação destas com o mundo comum. De qualquer modo, encara a especificidade do desenvolvimento infanto-juvenil na pluralidade de experiências e ações mediadas pelos adultos. No conceito de natalidade está implícito que a criança é um ser em devir e, por isso, deve ser protegido e educado por alguém que lhe dê a segurança da

autoridade e o saber da tradição. A natalidade abre as portas do crescimento, do desenvolvimento, da educação que deve ocorrer durante um período de vida determinado pelas condições civilizacionais e, como entende Hannah Arendt, ser concretizada na família e na escola para que aqui se faça a transição daquela para o mundo.

Um tanto paradoxalmente, Arendt advoga a tradição e autoridade na educação para preservar o futuro. No seu entender, a “esperança reside sempre na novidade que cada geração traz consigo” e “porque só nisso podemos basear a nossa esperança” tudo destruímos “se tentarmos controlar o novo que nós, os velhos, pretendemos desse modo decidir como deverá ser” (ARENDR, 2006, p 203). A retórica arendtiana é bastante convincente, tal é o jogo das expressões que utiliza para justificar a conveniência de se voltar a recuperar a autoridade e a tradição para a educação. Argumenta a autora que é, exatamente, “para preservar o que é novo e revolucionário em cada criança que a educação deve ser conservadora” porque esta “deve proteger a novidade e introduzi-la como uma coisa nova num mundo velho, mundo que, por mais revolucionárias que sejam as suas acções, do ponto de vista da geração seguinte, é sempre demasiado velho e está sempre demasiado próximo da destruição” (ARENDR, 2006, p. 203). Todavia, o encadeamento das suas palavras deixa muito por esclarecer. Como se mostra tão esperanzada com o suceder das gerações e em outras ocasiões se mostra receosa com as consequências do progresso científico e tecnológico? Não é nada evidente que uma educação conservadora produza seres humanos preñes de novidades. Claro, a história regista a ação inovadora de pessoas que estiveram sujeitas a uma educação tradicional e, até, fortemente repressiva mas nada disso permite o nível de generalização expressado. Também não se compreende como o ensino do novo de uma geração prejudica mais a novidade da geração seguinte que uma educação assente numa tradição que pode ter tanto de inevitável como de inércia cultural ou, mesmo, de refreação paradigmática. Por outro lado, não há educação onde não esteja presente a tradição, embora esta se possa expressar de diferentes formas educativas e de modo mais ou menos intencional e mais ou menos intenso. Arendt desejando arremeter-se à pedagogia moderna exagera os efeitos negativos desta como o fez anteriormente a Escola Nova contra a educação tradicional. Ambas tendências acabaram por suscitar reacções, muitas de intelectuais, e condicionar políticas, como bem comprova o artigo sobre “A crise na educação”, que tanto interesse tem suscitado ao longo das décadas seguintes dos séculos XX e XXI, em diferentes países. Se Rousseau pensou que a chave da educação da criança, que nascia

naturalmente boa, era seguir os caminhos da natureza, como se tudo nela fosse bom, Hannah Arendt entendeu que a preservação do novo e revolucionário de cada criança passa por uma educação caracterizada pelo recurso à tradição e à autoridade dos educadores, como se qualquer autoridade e tradição só por si garantisse a responsabilização dos adultos no processo educativo no âmbito do bem comum.

No fundo, a tradição dificilmente escapa à sorte da interpretação e da pertinência da seleção da geração presente. Ela é sempre uma escolha de um vasto campo de possibilidades do passado, pelo que certos significados e práticas são enfatizados e outros negligenciados e excluídos, podendo mesmo ser alvo de reinterpretação os primeiros, tudo para apoiar ou reforçar a cultura dominante (WILLIAMS, 2005). A tradição não é neutra nem é o conhecimento. Há a conveniência de compreender uma e outro como repositório de práticas e significados que servem a um determinado presente de quem as aceita e segue (FERREIRA, 2005). Contudo, o reportar-se a escolhas de elementos de um passado é porque fazem sentido no presente que interessa à educação.

A educação não pode escapar a uma dinâmica dialética no mundo comum, onde, obviamente, a tradição joga uma função relevante num espaço que também enquadra os interesses do futuro viável. O novo não é dado mas é assumido como possível, porque está inscrito enquanto potência para aparecer pela ação humana. Tal como Boto apontou, a partir de Aristóteles, a noção de potência remete-se ao futuro reservado pela natureza. Adulto seria, então, a anterior criança que atualizou em ato sua potencialidade original. “Tal desenvolvimento intrínseco às novas gerações, de maneira geral, corresponde à atualização de um *telos*, de um devir, de uma finalidade. É assim que a condição humana pode ser caracterizada como sensível e intelectual em potência” (BOTO, 2001, p. 126). Todavia, a consciência dessa possibilidade e a sua efetivação decorrem da memória que a tradição comporta e da gestão que desta se faz. Uma coisa é a tradição que endeusa o passado, outra é aquela que serve para compreender onde estamos, como aqui chegamos, o que somos e o que podemos ser. O passado foi o que foi e só é importante porque a sua memória permite ao ser humano inserir a sua novidade com base na narrativa que sobre aquela se faz. Todavia, a memória e a tradição não são imunes ao conhecimento possibilitado pela relação com as condições materiais do tempo presente e às novas necessidades institucionais que este condiciona. A religião e a administração conheceram conformações bem diferentes ao longo do tempo e, em diversas culturas, a família e a escola, apesar de tão sujeitas a ufanismos tradicionalistas, têm servido a públicos e poderes diferenciados e organizadas para

corresponder a formas políticas e a relações sociais distintas, alterando modos de estar derivados das inovações da fabricação e das novas narrativas científicas e ideológicas. A família e a escola são instituições mediadoras e podem ser mais ou menos preservadas da volatilidade das modas e das tecnologias, mas nunca completamente do mundo comum.

A responsabilidade dos pais e dos professores é, hoje, tão mais relevante porque estão perante um presente que se torna tão rapidamente passado, que o novo se impõe vertiginosamente ao presente. Eles têm de assumir não só a expertise advinda da experiência e do conhecimento específico da sua formação passada, mas igualmente mobilizar a sua capacidade de reflexão presente para empreender uma pedagogia que oriente a educação para o essencial de modo assegurar a confiança e a prudência, que assegure uma ação condizente com o devir da condição humana.

Ainda que, para Hannah Arendt, a escola já atenda aos interesses definidos pelo Estado, ela não deve replicar o espaço público onde a ação e o discurso se devem expressar na pluralidade que caracteriza a comunidade das pessoas. Para ela, este espaço deveria acolher uma educação pré-política que se devia caracterizar por uma relação pedagógica assimétrica, na medida em que o professor assume a responsabilidade do processo de iniciação dos alunos na herança do mundo comum e possui a autoridade de quem é reconhecido como possuidor do património cultural, que deverá ser transmitido num ambiente devidamente estruturado para que os alunos, como diz José Sérgio de Carvalho, melhor se apossam da herança que deverá “criar laços de pertencimento a um *mundo comum* e desenvolver *qualidades e talentos* por meio dos quais cada novo ser que vem ao mundo pode revelar a sua singular unicidade” (CARVALHO, 2014, p. 821). Portanto, como diz José Sérgio de Carvalho, a “responsabilidade política daqueles que educam é, pois, dupla: com uma herança comum e pública de saberes, instituições e relações e com os jovens que nela se iniciam; com o passado em que se enraíza o mundo e com o futuro que lhe empresta durabilidade”. A responsabilidade não podia ser mais política e, sendo assim, a educação assim delineada nada tem de apolítica.

O interesse comum definido pelo Estado é sempre definido de um ponto de vista. Se os *curricula* são sempre instrumentos políticos de alguém, a relação pedagógica também está eivada de dimensão política. Arendt está consciente disso porque defende a reforma da educação que põe em causa as perspectivas democráticas da pedagogia moderna. Ela não quer que a escola seja um simulacro do espaço público de ação e de discurso destinado aos adultos, que teria de ser, desde logo, forçosamente

limitado à capacidade dos alunos. Na escola, para Arendt, havia duas funções destinadas a responsabilidades diferentes: o professor devia ensinar o conhecimento essencial da herança comum e os alunos deviam aprender para que no futuro, quando adultos, pensassem e agissem de modo a efetivarem as mudanças necessárias a evitar a destruição da comunidade. No ensinar e aprender a tradição está a essência de uma escola reduzida ao professor e ao aluno. Este é um ensino moldado na concepção tradicional de criança burguesa de uma sociedade liberal/burocrática e numa cultura clássica, em que há uma hierarquia de relações e de saberes perfeitamente definida. As crianças, obviamente, estavam dependentes de adultos e estes deviam fazer-se respeitar e fazer respeitar aquilo que representavam. A autoridade que deviam exercer legitimava-se na ação e no discurso da tradição pelo que devia conter-se aí de forma assertiva e sistemática. Era preciso fazer não perigar a ordem dada pela tradição como se isso garantisse o bom do passado e com este, um futuro bom. Isto tenderia a ser bem recebido numa época em que as elites e as forças conservadoras reagiam a dinâmicas democratizantes. Mesmo que se argumente que a política em Arendt nada tem de autoritária (CARVALHO, 2017) e a tradição não é arbitraria e simplesmente passado, a autora de “A crise na educação” reforça bem o carácter conservador da educação e a pedagogia definida pela tradição bem como a lógica do adulto, ignorando que isso tinha constituído a formação das elites das décadas e séculos anteriores e até o “filisteu cultivado” (ARENDRT, 2006, p. 212), sobretudo preocupado com o status, a posição social.

Considerações finais imperfeitas

Entretanto, os tempos eram de mudança. E o protagonismo das crianças e da juventude não deixaria de afirmar-se ao longo das décadas dos séculos XX e XXI. A autoridade também haveria de ser posta em causa, desviando-se da discricionariedade absolutista, da imposição dogmática para se tornar mais racional e relacional na linha das reivindicações dos finais dos anos sessenta de que maio de 68 é símbolo evidente. A tradição viu-se alterada sucessivamente, parecendo que já não era, e não sendo, o mesmo de outrora. Isso significa que devemos procurar compreender melhor o que está em causa neste percurso e como ele se repercute na educação.

Por isso, devemos atender ao que Hannah Arendt diz em *A vida do espírito. Pensar* (2011) e, às vezes, sair da confusão da turba e procurar pensar para além da espuma dos dias. Mas o pensar desmaterializado e universal em si, que é do gosto do

filósofo, range diante do equacionar da situação num espaço-tempo. O enunciar da exigência da tradição e da autoridade em educação como inferência do pensar abstrato em “nenhures” (ARENDT, 2011) tem o seu sentido prejudicado ao referir-se a políticas e práticas particulares. Pensar a educação não é o mesmo que reagir e, menos ainda, seguir um senso comum muito dado a opiniões elaboradas a partir de sensações pouco mais que epidérmicas. Porque se verificavam maus resultados de aprendizagem nas escolas, nada de análises profundas, científicas, detalhadas, porque estava à vista de todos a causa disso; era, e é, mais fácil fazer acusações, arranjar culpados, acreditar em soluções fáceis, glosar expressões eloquentes. O senso comum está sempre ao alcance da expressão fácil mas ele não só não garante bom senso como não se sustenta na análise detalhada da realidade.

Gostamos de pensar a Educação considerando uma abordagem sociodinâmica (FERREIRA, 2014), devendo esta submeter-se à premissa de uma aprendizagem construída em diálogo com todas as latitudes e longitudes, o que significa disponibilidade para abertura à possibilidade de expandir a compreensão, pela busca da interlocução com a realidade e com os outros, ou seja, empenho na indagação do(s) objeto(s) e na verificação articulante e criteriosa das perspectivas disponíveis. Uma abordagem sociodinâmica da educação partilha da ideia de que o conhecimento e a aprendizagem são tão naturais como histórico-culturais. O ser humano tem as suas disposições biológicas para a aprendizagem, mas a Humanidade (re)constrói-se pela interação, com a reflexão sobre a experiência. A disponibilidade e a aquisição de informação são fenómenos sujeitos a dinâmicas mais complexas do que normalmente são consideradas pelos intervenientes no processo educativo e constituem, ainda, limitada formulação de conhecimento. A convocação da compreensão arendtiana pode ajudar a elucidar o sentido do processo central da interlocução a ter com a realidade, mas há que atender que a autora de *A crise da educação* tomou a nuvem por Juno. Ela também foi contaminada pelo senso comum ditado pela conjuntura complexa que os Estados Unidos atravessavam. Ela encontrava-se no meio de dois focos que a ofuscavam: a sua visão clássica da cultura e o seu horror ao pragmatismo.

Na verdade, há que olhar a compreensão como atividade racional interminável na busca de lidar com a nossa realidade de forma condizível. Nesse sentido, o pensamento nunca é destituído de experiência mesmo se esta não o determina. Por sua vez, a experiência sem pensamento é ato mecânico e culturalmente inconsequente. Sem pensamento, a experiência não tem futuro nem tem passado. Mesmo que tenhamos

dúvidas sobre a totalidade do pensamento de Hannah Arendt sobre o pensar, concordamos com ela que é preciso parar para pensar (ARENDR, 2011), ou seja, distanciarmo-nos do contingente. Precisamos mesmo de nos libertarmos e vermos “as coisas não só de um ponto de vista pessoal, mas também na perspectiva de todos os que sucede estarem presentes” (ARENDR, 2006, p. 230), sem que tal signifique subsumirmo-nos aos julgamentos dos outros. O conhecimento sério obriga à dignificação do pensamento que se deve sustentar da dialética sistemática no espaço público.

Referências

- AGUIAR, O. A. Condição humana e educação em Hannah Arendt. **Educação e Filosofia**, v. 22 n. 44, p. 23-42, 2008.
- ARENDR, H. **A vida do espírito. Pensar**. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.
- ARENDR, H. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- ARENDR, H. **A promessa política**. Rio de Janeiro: Difel, 2008.
- ARENDR, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARENDR, H. **Entre o passado e o futuro**. Lisboa: Relógio d'Água, 2006.
- BOTO, C. Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 76, 121-146, 2001.
- CARVALHO, J. S. F. **Educação, uma herança sem testamento**: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Perspectiva; FAPESP, 2017.
- CARVALHO, J. S. F. Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 128, p. 813-828, 2014.
- CUSTÓDIO, C. O. **Educação e mundo comum em Hannah Arendt**: reflexões e relações em face da crise do mundo moderno. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.
- FERREIRA, A. G. Os outros como condição de aprendizagem: desafio para uma abordagem sociodinâmica da Educação Comparada. **Educação Unisinos**, v. 18, n. 3, p. 220-227, 2014.
- FERREIRA, A. G. A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 5, n. 1, p. 177-198, 2005.
- WILLIAMS, R. Base e superestrutura na teoria cultural marxista. **Revista USP**, n. 66, p. 210-224, 2005.

A PEDAGOGIA COMO DISCURSO DE NORMATIZAÇÃO DA INFÂNCIA EM SITUAÇÃO ESCOLAR

CRISLEI DE OLIVEIRA CUSTÓDIO
Universidade de São Paulo

Infância e escolarização como invenções da modernidade

A compreensão da infância como um período peculiar da vida, dotado de especificidades, é uma invenção moderna. Para alguns autores, uma das invenções mais humanitárias da modernidade, pois diz respeito a uma preocupação diferenciada em relação à educação e aos cuidados com as crianças. Embora não se possa afirmar que a Idade Média desconhecia qualquer sentimento de infância ou que pouco se ocupava de suas crianças¹³, é fato que a modernidade inaugura um novo modo de se relacionar com os mais novos.

O historiador Philippe Ariès afirma na obra *História Social da Criança e da Família*¹⁴ que a Idade Média não conhecia a ideia de infância à maneira que a era moderna nos acostumou a concebê-la. Em seu pioneiro estudo, o autor se dispôs a refletir sobre a sensibilidade moderna perante a criança, perscrutando as representações simbólicas da figura infantil em diferentes épocas, a partir do final do período medieval até o estabelecimento sólido da ideia de infância como categoria social.

Segundo Ariès (1981, p. 156),

¹³ Em sua obra *A libertação das crianças: a era da criança cidadã*, mais precisamente no segundo capítulo, Alain Renaut (2002) questiona a tese de que não haveria sentimento de infância antes da modernidade. Embora faça ponderações sobre as diferenças existentes na relação dos adultos com as crianças nas épocas precedentes, o autor afirma a existência do amor parental na sociedade clássica e na era medieval.

¹⁴ Publicada originalmente em 1960 sob o título *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, esta obra de Philippe Ariès é reconhecidamente um marco para os estudos da infância. Foi a partir das observações do autor e de sua tese sobre a invenção da infância na modernidade que se desencadeou uma porção de estudos sobre o tema, ou seja, o historiador francês, incontestavelmente, inaugurou um novo campo de pesquisa. Com isso, muitos autores oriundos de diferentes áreas do conhecimento buscaram refutar ou problematizar alguns dos argumentos, métodos e interpretações de Ariès sobre a história da infância moderna – FLANDRIN, J-L (1981); DE MAUSE, L. (1980) são alguns dos principais –, no entanto, ainda que existam diferentes críticas, a obra em questão continua sendo referência obrigatória para as pesquisas sobre a concepção de infância moderna. É importante ressaltar, portanto, que, embora haja considerações relevantes feitas por outros estudiosos sobre o surgimento da noção de infância entre as classes populares e sobre as infâncias distintas nas circunstâncias da Revolução Industrial, por exemplo, não iremos nos deter em minúcias históricas do aparecimento, em diferentes contextos, de um novo sentimento para com as crianças na modernidade. Basta-nos, neste momento, nos debruçarmos sobre a concepção de infância moderna de modo mais generalizado.

[...] na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia.

Nesse sentido, o possível sentimento coletivo que se tinha em relação à criança, principalmente no Medievo, era quanto à continuidade que ela representava como ente de uma família. Em tal contexto social, “os filhos não interessavam por sua individualidade, mas por serem portadores do germe da preservação familiar” (BOTO, 2007, p. 19-20). No que se refere ao reconhecimento de um universo simbólico específico, sabemos que este é um aspecto mais recente de nossa história, afinal, as crianças da sociedade medieval viviam devidamente inseridas no mundo adulto, partilhando de hábitos, comportamentos, jogos, festividades, conversas e convivência com os mais velhos. O que marcava mais definitivamente a diferença das crianças em relação a jovens e adultos era a primeira infância, o período no qual elas, uma vez que transpusessem a ameaça da mortalidade infantil, adquiririam o domínio da fala e da mobilidade.

Aliás, é em relação a essa criança pequena que surge, no decorrer dos séculos XVI e XVII, uma primeira noção do caráter distinto da infância. A evolução do *putto*¹⁵ e dos retratos infantis aponta para o afloramento, inicialmente nas camadas mais altas da sociedade, de um novo sentimento em relação às crianças pequenas. Os adultos passam a vê-las como “engraçadinhas” e divertidas, não temendo expressar publicamente certa afeição e contentamento que o modo de falar e as estripulias infantis lhes trazem. Segundo Ariès (1981, p. 158), “um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de ‘paparicação’”.

Essa nova postura em face das crianças pequenas encontrou oposição no discurso de moralistas e pensadores da época, os quais partilhavam entre si um

¹⁵ *Putto* era a representação da criança nua ou seminua, que surge no século XVI a princípio como tema artístico e passa a inspirar, no século XVII, a representação das crianças nos retratos infantis. Ariès relata a evolução da representação infantil na pintura europeia no segundo capítulo de *História Social da Criança e da Família*. O autor ressalta que, até por volta do século XII, a arte medieval não se ocupava em representar a infância. O aparecimento da figura infantil na pintura da Idade Média se dá no contexto religioso da representação de episódios bíblicos; no entanto, o que se observa é a reprodução do físico e aparência de um adulto em tamanho reduzido. O historiador destaca que a partir do século XIII começam a surgir as primeiras imagens infantis, principalmente do menino Jesus, com feições um pouco mais arredondadas e angelicais. Apenas nos séculos XV e XVI que vemos despontar uma iconografia leiga, na qual se passam a retratar crianças reais, embora estas ainda não apareçam sozinhas.

sentimento de ‘exasperação’ em relação à infância, já que repugnavam a atitude de tratar as crianças como seres unicamente engraçadinhos e destinados a distrair os adultos, tal como cães ou macacos – como exemplificou Montaigne. A partir do século XVII, dedicam-se, especialmente os moralistas europeus, a produzir um discurso pedagógico sobre a criança e sua educação que se centra na ideia da fragilidade e da inocência original da infância.

Assim,

[...] nessa ideia de ‘inocência infantil’ residiria o segundo sentimento moderno de infância [...] A suposição de uma originária inocência infantil conduzirá os adultos a buscarem preservar a criança do mundo que lhes parecia impróprio: preservá-la do contato precoce com a sexualidade; separá-la dos locais em que se jogava por dinheiro; afastá-la do espaço dos salões; tomar a cautela de afastá-la fundamentalmente das manifestações de violência. (BOTO, 2007, p. 21-22).

A concepção dos moralistas de que a criança deveria ser protegida daquilo que pudesse corromper a sua inocência ou de tudo aquilo que se julgava ser impróprio ao seu pleno desenvolvimento permitiu a difusão de uma necessidade de prolongamento do período infantil, chancelando assim a união moderna entre infância e escolarização. Da consideração dos primeiros sete anos de vida em que a criança ainda progride para o domínio da linguagem oral, os séculos seguintes testemunham o aumento do tempo da infância pela introdução de uma etapa intermediária entre os anos iniciais e a vida adulta: o período escolar¹⁶.

É fato que a massificação da escola moderna foi progressiva, sendo-o também até mesmo a efetivação do seu modelo. A forma escolar seriada de modo etário, fundada na disciplina e especificamente voltada à educação de crianças e jovens, tal como conhecemos, se consolida apenas no século XIX, uma vez que comungou semelhanças, em vários aspectos, com os colégios medievais ao longo de sua formação. Entretanto, ainda que o interesse das diferentes camadas sociais¹⁷ e a possibilidade de

¹⁶ A escola como instituição formativa não é uma invenção deste momento histórico. O que é importante salientar é a mudança em sua função social, a qual se relaciona com a própria noção moderna de infância. Diferentemente dos mestres-escola, das escolas monásticas ou eclesiásticas e das escolas palatinas, que visavam à formação de um estamento social – o clero, a nobreza ou uma corporação de ofício –, os colégios e as escolas primárias de caridade, além de possuírem uma organização racional do tempo e do espaço, voltavam-se, em diferentes níveis, à inserção no mundo letrado e à moralização da juventude. Segundo Narodowski (2001, p. 49), “a escola medieval não recrutava estudantes a não ser para proporcionar um saber eclesiástico ou mercantil enquanto que a escola moderna [...] se dirige à infância, tem em sua formação seu núcleo, sua intrínseca razão de ser”.

¹⁷ Philippe Ariès destaca que ainda no século XVII a escolarização não era privilégio ou monopólio de uma classe, pois “a distribuição da escolaridade não se fazia necessariamente segundo o nascimento” (1981, p. 188). Fato é que o autor aponta que à época muitos jovens nobres desprezavam o colégio e davam-se aos serviços militares. Segundo Ariès, apenas no século XVIII “a escola única foi substituída

dedicar tempo para a escolarização não fossem os mesmos para todos, a escola foi responsável pela ampliação do tempo da infância e por abrigar o espaço em que a criança deveria se desenvolver e ser educada.

Acerca da crescente cisão entre o mundo adulto e o mundo da criança mediada pela instituição escolar, Ariès afirma que “enquanto durava sua escolaridade, [a criança] era submetida a uma disciplina cada vez mais rigorosa e efetiva, e essa disciplina separava a criança – que a suportava – da liberdade do adulto. Assim, a infância era prolongada até quase toda a duração do ciclo escolar” (1981, p. 191).

Vale ainda ressaltar que a ascensão da ideia de infância moderna foi delineada por outros fenômenos descritos pelo autor, como o aparecimento e aperfeiçoamento da representação infantil na arte, a criação de um vestuário próprio para as crianças, a valorização de uma linguagem infantil que destacasse a inocência dos mais novos, o surgimento da literatura infantil, a redução da mortalidade na primeira infância em decorrência dos avanços nos cuidados médicos e de higiene, o prevalecimento do modelo de família nuclear burguesa. Esses aspectos configuraram-se como indícios desse novo sentimento frente às crianças e, em alguns casos, como balizas da concepção de infância da modernidade. Contudo, como instituição indispensável para a constituição moderna da noção de infância, a escola efetiva-se como um projeto de civilização da sociedade. Nessa perspectiva,

[...] civilizar[:] essa é a tônica que, desde a Idade Moderna, perpassa a sensibilidade social sobre a escolarização. Pela sala de aula estrutura-se o mundo como se deseja, quando adulto, ordená-lo. A escola deverá postular o ideal de mundo civilizado a suas crianças. Aliás, a mesma escola transformou a criança em aluno. Esse é o sinal mais distintivo da infância moderna: a condição de aluno. (BOTO, 2007, p. 37).

Ora, o papel civilizatório assumido pela escola moderna não impacta apenas as crianças, mas também conforma os adultos a uma série de condutas que compõe o projeto social do qual a educação é parte e força motriz. Isso porque, segundo Durkheim (2011, p. 52), “cada sociedade elabora um certo ideal do homem, ou seja, daquilo que ele deve ser tanto do ponto de vista intelectual quanto físico e moral; [e] este ideal é, em certa medida, o mesmo para todos os cidadãos [...]”. Ele é parte estruturante da educação – ação essa que “tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da

por um sistema de ensino duplo, em que cada ramo correspondia não a uma idade, mas a uma condição social: o liceu ou o colégio para os burgueses (o secundário) e a escola para o povo (o primário)” (ARIÈS, 1981, p. 192). É válido lembrar que a educação das meninas foi muito mais tardia.

sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular” (DURKHEIM, 2011, p. 54).

Imbuída da efetivação e manutenção de um projeto de sociedade,

[...] a cultura da instrução, que se institui para a infância pela escola, virá ancorada a um intento de representação do mundo, que buscará construir imagens acerca da realidade, consideradas apropriadas para as crianças. A escola pretende, com isso, direcionar o olhar e construir visões de mundo compatíveis com o mundo que a abriga [...] A escola alicerça-se na vida social como um passaporte para o mundo dos adultos. (BOTO, 2010, p. 36-37).

Como espécie de passaporte para a vida adulta, conforme afirmação supracitada, a escola assume a função de preparar as crianças para a maioridade e formá-las segundo os princípios da sociedade na qual elas serão inseridas. O signo dessa escola moderna que se liga diretamente à noção de infância como um período específico é, para alguns autores, o advento da cultura letrada e a ideia de civilização que a acompanha e condiciona.

Em *O desaparecimento da infância*, Neil Postman (1999) atribui o surgimento da ideia moderna de infância à ascensão de uma nova imagem de adulto – o ideal do adulto letrado –, proveniente da expansão da cultura letrada¹⁸ após a invenção da prensa tipográfica. É porque se passa a almejar certo tipo de adulto que se cria a infância como categoria dos não adultos, daqueles que precisarão de um longo período formativo para adquirir determinadas condutas, capacidades e habilidades específicas. Ou seja, a origem da infância, para Postman (1999), não estaria no reconhecimento da especificidade da criança como tal, mas sim na identificação daquilo que lhe falta para tornar-se adulto. Daí sua fragilidade, sua necessidade de proteção e formação.

Segundo o autor, a infância é um construto social da modernidade, não se constituindo como algo atemporal, universal e transcultural. Assumindo como pilar de sua discussão os estudos de Philippe Ariès sobre o aparecimento da noção de infância e a compreensão de Norbert Elias sobre o processo civilizador, Postman (1999) traça um percurso no qual esse conceito moderno de infância surge em face de uma crescente consciência acerca da fragilidade e da peculiaridade das crianças, da ascensão de um

¹⁸ Ao referir-se a uma cultura letrada, Postman baseia-se na concepção de Eric Havelock sobre a revolução cultural ocorrida na Grécia com a invenção do alfabeto e a propagação da leitura e da escrita. Assim, a aplicação do termo ‘letrado’ a um indivíduo “deriva do fato de que sua competência individual para ler e escrever é compartilhada por um dado número de pessoas, todas elas leitores; não apenas esse indivíduo e seus semelhantes exercitam uma habilidade comum, empregando para tanto um material comum, como também, ao exercê-la, eles se colocam em comunicação automática uns com os outros” (HAVELOCK, 1996, p. 60).

ideal de homem letrado e de uma progressiva necessidade social de separar as crianças – os não adultos – para protegê-las dos segredos da vida adulta e prepará-las, por meio da transmissão de determinados saberes, para obtenção desse “espírito” da racionalidade moderna.

Associado a esse movimento sócio-histórico, nota-se que a pedagogia se desenvolveu e se especializou de maneira a migrar, paulatina e sensivelmente, da teorização sobre uma ação coletiva e social para uma ação cada vez mais individual e subjetiva. Segundo Cambi (1999, p. 312), “agora é o indivíduo que é posto como protagonista do imaginário e da ação educativa”. Portanto, a individualização da formação em torno de um ideal de homem impactou profundamente a noção que se tinha sobre a educação e sobre a infância.

Aliás, no que diz respeito à redefinição da ideia de educação na modernidade, para além da formação do homem novo¹⁹, o que se observou foi a potencialização do escopo educativo na vida social, pois, a partir do Século das Luzes,

[...] à educação é delegada a função de homologar classes e grupos sociais, de recuperar todos os cidadãos para a produtividade social, de construir em cada homem a consciência do cidadão, de promover uma emancipação (sobretudo intelectual) que tende a tornar-se universal (libertando os homens de preconceitos, tradições acríicas, fés impostas, crenças irracionais). A educação se torna cada vez mais nitidamente *uma* (ou *a?*) chave mestra da vida social, enquanto constitui o elemento que a consolida como tal e manifesta seus mais autênticos objetivos: dar vida a um sujeito humano socializado e civilizado, ativo e responsável, habitante da ‘cidade’ e capaz de assimilar e também renovar as leis do Estado que manifestam o conteúdo ético da sua vida de homem cidadão. (CAMBI, 1999, p. 326).

Na medida em que o mito da educação – a crença em sua quase onipotência na formação dos indivíduos e na ordenação social – tornou-se mais vigoroso no contexto sociopolítico, a infância também foi alçada, cada vez mais, ao centro do discurso pedagógico. Foi na modernidade que o discurso pedagógico assumiu a especificidade psicológica e a função social da infância como seu núcleo. No campo da pedagogia, a criança converteu-se no sujeito educativo por excelência, uma vez que a infância passou a ser vista “como uma idade radicalmente diferente em relação à adulta, submetida a um processo educativo complexo e conflituoso, emotivo e cognitivo, portadora, porém, de

¹⁹ O ‘homem novo’ seria o sujeito formado a partir das ideias de liberdade e emancipação humana por meio da razão. Civilizado e comprometido com os assuntos da cidade, esse homem traria consigo a insígnia de uma nova sociedade. No bojo deste ideal de formação humana, “a educação adquire [...] perspectiva totalizadora e profética, na medida em que, através dela, poderiam ocorrer as necessárias reformas sociais perante o signo do homem pedagogicamente reformado” (BOTO, 1996, p. 21).

valores próprios e exemplares: da fantasia à igualdade, à comunicação” (CAMBI, 1999, p. 387).

De acordo com Narodowski, a pedagogia encontrou no conceito moderno de infância a sua própria justificativa e razão de ser. A relação entre ambas se tornou tão essencial que, segundo o autor, “[...] sem infância a pedagogia simplesmente não é possível”²⁰ (2013, p. 19-20, tradução nossa). Nessa perspectiva, a infância é tida como condição *sine qua non* da produção pedagógica, constituindo-se como o seu ponto de partida e o seu ponto de chegada, como elemento primordial de seu interesse e de suas preocupações. Isso é assim, pois,

[...] [a pedagogia,] de um lado, proclama ser tributária do conceito moderno de infância; de outro, abstrai todas as características históricas da infância humana. Ao mesmo tempo, e mediante um processo de segregação e reintegração de sentidos, contribui para a construção da infância, da qual declara ser subsidiária. Finalmente, se posiciona como reivindicadora de uma infância naturalmente normal; inversa à ‘tradicional’ visão da criança como um adulto pequeno. (NARODOWSKI, 2001, p. 21).

É importante salientar que a relação intrínseca entre pedagogia e infância resulta numa elaboração discursiva específica, distinta dos discursos que tomam a infância de modo geral, como o fazem os campos da psicologia e da pediatria. Pode-se alegar que haja ligações complexas e variadas entre os diferentes campos que se dedicam ao estudo da infância; no entanto, a especificidade da pedagogia, segundo Narodowski (2001), está no fato de ela assumir como objeto de reflexão e teorização a infância em situação escolar. Isso significa que, enquanto a psicologia, a psicanálise e a pediatria estudam crianças, a pedagogia – e também a psicologia escolar – tem como alvo de suas inquietações uma infância integrada em instituições especializadas em produzir adultos: as escolas (NARODOWSKI, 2001, p. 23). Nesse sentido, o que está em pauta é a criança como aluno e, ainda que a criança e o aluno correspondam a um mesmo indivíduo, epistemologicamente ambos são objetos diferentes.

A pedagogia toma a infância como um pressuposto para sua produção discursiva. No entanto, uma vez que seu objetivo é definir a criança como aluno e atribuir-lhe qualidades, a pedagogia também constrói uma ideia de infância. Como já foi mencionado, o próprio conceito moderno de infância se constituiu em consonância com a delimitação e os contornos da escola e com o discurso em torno da educação. Dessa maneira, é possível afirmar que, no contexto da modernidade – em que a criança foi individualizada e segregada do mundo adulto para, em seguida, ser reintegrada

²⁰ “[...] Sin infancia la pedagogía simplemente no es posible”.

socialmente com o *status* de um ser fundamentalmente distinto –, a noção de infância sofreu mutações em sua significação social, cultural e pedagógica.

Segundo Renaut (2002, p. 32), no centro do processo de modernização da educação encontra-se, “com toda a evidência, um determinado número de deslocamentos relativos à própria representação da criança”, cujas transformações impactaram as relações familiares e pedagógicas. De fato, essas mutações na representação da infância não apenas influenciaram a pedagogia como também foram forjadas, em certa medida, no próprio âmbito do discurso pedagógico. Trata-se, pois, de uma via de mão dupla: à medida que as tensões sociais em torno da proteção e da educação das crianças redefinem o lugar que elas ocupam e a imagem que se tem sobre elas nas instituições formativas, o discurso pedagógico acerca de quem é a criança-aluno e sobre o que e como se deve educá-la também contribui para a redefinição da noção de infância e das práticas sociais consideradas adequadas às crianças.

A pedagogia enquanto prática discursiva de prescrição e normatividade

A palavra *pedagogo* vem do grego antigo, tendo sido formada pela junção dos vocábulos *pais*, que significa ‘criança’, e *agôgê*, que quer dizer ‘condução’, ‘direção’. Não apenas a palavra, mas também o personagem por ela nomeado surgiu na Antiguidade Clássica. Tratava-se de um escravo encarregado de conduzir a criança até o mestre, sendo, portanto, responsável por dirigi-la ao longo do caminho e por protegê-la dos perigos e distrações que o trajeto pudesse lhe oferecer. Segundo o verbete de Michel Bréal no *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et D’Instruction Primaire*, organizado por Ferdinand Buisson (1911, p. 1550, tradução nossa), “o *pedagogo* era encarregado de velar pelo comportamento da criança e de protegê-la de maus encontros. Seu ofício cessava quando a criança entrava na adolescência. Mais tarde, a palavra tomou o sentido geral de educador [...]”²¹. Assim, como aquele que acompanhava e conduzia a criança em seu caminho e que, depois, passou também a ficar boa parte do tempo ao seu lado, o pedagogo também era quem a aconselhava, quem lhe indicava a direção, quem zelava pelo seu trajeto e lhe transmitia os primeiros preceitos que regiam a vida fora dos limites domésticos.

²¹ Le *pédagogue* était chargé de veiller sur la tenue d’enfant et de le garder des mauvaises rencontres. Son office cessait quand l’enfant entrait dans l’adolescence. Plus tard le mot s’est pris dans le sens général d’éducateur.

Às atividades desse pedagogo-escravo, que formava o aluno no caminho da escola e o educava quanto à vida comum (HOUSSAYE, 1997, p. 88), foram acrescentadas novas funções e o próprio sentido do seu ofício foi ressignificado. Prova disso é que Xenofontes destaca a oposição entre *paidonomos*, mestre comum de todas as crianças, e *paidagôgos*, mestre ligado a uma família; e Platão, por sua vez, já atribui à noção de *paidogôgia* uma conotação educativa (BUISSON, 1911, p. 1550). Esse último, além de conferir um sentido educacional ao termo *pedagogia* – evidentemente, de modo ainda muito incipiente e com significado substancialmente diferente daquele que lhe será atribuído no futuro –, estabelece alguns dos aspectos fundantes do pensamento pedagógico em uma importante passagem do livro *A República: a Alegoria da Caverna*.

Entendida como uma história que estabelece uma clara conexão entre filosofia e educação por prefigurar a imagem-chave do *homo educabilis* (MASSCHELEIN, 2014)²² e como *metáfora inaugural* da filosofia e da pedagogia (BRAYNER, 2014, p. 568), a alegoria platônica nos oferece um conjunto de elementos que nos ajuda a compreender a natureza do discurso pedagógico, o qual, desde a etimologia da palavra e do surgimento histórico do pedagogo até o tempo presente, conserva consigo uma forte noção de condução e direcionamento. Se para Masschelein a questão está na apologia que a alegoria faz ao retorno heroico do filósofo e na entrega do ‘homem educável’ à sua tutela – de modo que ele, como filósofo-educador, conduza-o à luz das ideias –, para Brayner (2014) o mito platônico apresenta a dupla fratura que marca a verdade da pedagogia ocidental: a divisão da realidade entre *essência* e *aparência* e a divisão dos homens entre os que sabem e os que não sabem. Expliquemos melhor em que consistem tais fraturas e quais são suas implicações para o discurso produzido pela pedagogia.

De maneira sucinta e à custa de suprimir a beleza do texto de Platão, podemos dizer que a *Alegoria da Caverna* narra a história de um grupo de pessoas que está acorrentado numa caverna e contempla as sombras das imagens do mundo exterior refletidas na parede, julgando ser os objetos em si e não o reflexo do real. Uma pessoa desse grupo, sem maiores explicações ou motivações dadas pelo autor, consegue soltar-se dos grilhões e, com muita dificuldade, ascende para fora da caverna, contemplando a luz do sol e as coisas como elas são – o que a faz perceber que aquilo que outrora conhecera não passara de sombras. Em face de tais descobertas, o liberto retorna à

²² Essa ideia foi apresentada pelo Prof. Jan Masschelein na palestra *Education, philosophy and... caves: Some reflections on the emergence of the school and its public role*, proferida na “I Jornada Internacional de Filosofia da Educação: filosofia, educação e formação” – evento realizado nos dias 21, 22 e 23 de outubro de 2014 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

caverna e tenta convencer seus antigos pares de que aquilo que eles veem refletido na parede não é a realidade essencial, mas apenas sombras dela e que, para conhecerem a verdade – ou seja, as coisas como elas são –, eles precisam segui-lo, pois ele conhece o caminho que os levará para fora da caverna. Toda a argumentação do sujeito que se libertara é inútil, já que seus antigos companheiros o rechaçam e o creem louco. Eis um breve relato sobre o enredo do mito. A fratura na realidade que ele estabelece, segundo Brayner (2014), é a cisão entre *essência* e *aparência*, isto é, entre as coisas como são e as coisas como se nos aparecem; entre as verdades que só podem ser contempladas fora da caverna no mundo das ideias e as ilusões enganadoras que se mostram aos sentidos humanos no mundo fenomênico. A fratura que se estabelece entre os homens relaciona-se diretamente com a fratura na realidade, pois divide os homens entre aqueles que contemplaram a verdade, a essência das coisas, e aqueles que delas só conhecem a aparência, permanecendo nas sombras da ilusão, acorrentados em sua ignorância. Em outras palavras, Brayner (2014, p. 569) afirma que essa segunda fratura propõe uma *sofocracia* – o governo dos que sabem –, separando os sujeitos entre aqueles que alcançam a *episteme* e aqueles que se limitam à *doxa*²³. Ambas as fraturas apontam para a inauguração da pedagogia, não como uma teoria ou campo do saber sobre a prática educativa, mas como um discurso que

a) define a existência de uma realidade *essencial* que precisa ser alcançada em nome de uma presumível realização da condição humana [...]; b) estabelece que o acesso a esta realidade (do saber, da libertação, do aperfeiçoamento), opondo certas e compreensíveis dificuldades, não pode ser realizado sem o auxílio de alguém que, através de um gesto sobre si mesmo (dedicação aos estudos, reflexão, sacrifício da libertação) já teve acesso a ela e pode, agora, se apresentar como detentor de uma qualidade ausente nos outros; c) define e qualifica a carência do Outro; d) transforma o Outro *em objeto pedagogizável*; e) promete realizar a travessia, a condução (*gogein*) que levará da sombra à luz. (BRAYNER, 2014, p. 569).

²³ De modo geral, *doxa* significa opinião, suposição, conjectura. De acordo com Marilena Chauí (1998, p. 347), essa palavra possui dois sentidos distintos por ser utilizada em dois contextos distintos: o contexto político da democracia e o contexto filosófico. No primeiro, ela significa “1) tomar o partido que se julga mais adequado para uma situação; 2) conformar-se a uma norma estabelecida pelo grupo; 3) escolher, decidir, deliberar e julgar segundo os dados oferecidos pela situação e segundo a regra e norma estabelecida pelo grupo”. No outro contexto, o filosófico, *doxa* ganha o sentido de uma modalidade de conhecimento, significando assim “ter opinião sobre algumas coisas, crer, conjecturar, supor, imaginar, adotar opiniões comumente admitidas”. Nessa segunda acepção, a palavra pode assumir “o sentido pejorativo de conhecimento falso, preconceito, conjectura sem fundamento, convenção”.

Episteme, por sua vez, é relativo à ciência, ao “conhecimento teórico das coisas por meio de raciocínios, provas e demonstrações; conhecimento teórico por meio de conceitos necessários (isto é, daquilo que é impossível que seja diferente do que é) e universais (isto é, válidos para todos em todos os tempos e lugares)” (CHAUI, 1998, p. 348).

A afirmação de que há uma essência a ser atingida, o reconhecimento de que há alguém que, uma vez tendo se emancipado, a alcançou e pode identificar nos outros a sua falta, conduzindo-os em direção ao encontro com a realidade essencial e verdadeira caracterizam o discurso pedagógico, pois nesse jogo entre quem sabe e quem não sabe, entre aparência e essência, estabelece-se um outro como *objeto pedagogizável e homo educabilis*. A existência desse outro a ser educado, desse ser que se torna objeto no qual a pedagogia identificará uma carência e lhe proverá um caminho rumo à supressão de uma falta é, para Brayner (2014), o fundamento discursivo da pedagogia, é o ponto de partida e a mola propulsora do pedagógico. Isso significa que “o discurso pedagógico é aquele que, ao configurar um *ideal* humano a ser alcançado (mesmo que como *ideia reguladora*), define, no mesmo movimento, a carência do Outro” (BRAYNER, 2014, p. 570), bem como determina aquele que dispõe de competência para realizar a transição, para conduzir esse outro pedagogizável de um ponto a outro.

Ainda que a noção de “essência verdadeira” possa ter se esvaziado ao longo do tempo e que hoje as preocupações pedagógicas se assentem sobre o aluno como um ser imanente, com suas características pessoais e suas condições socioeconômicas, a noção de um ideal a ser atingido – de um “como deve ser” – continua a impregnar o discurso pedagógico, como no caso dos discursos de recorte psicológico que preveem e normatizam um curso de desenvolvimento idealizado. Assim, mais do que mera impregnação, o caráter normativo – o “como deve ser” – caracteriza a produção discursiva da pedagogia, pois versa sobre como deve ser a educação, como se deve educar, como se deve ensinar, dentre outros. É claro que as perguntas da ordem do “como deve ser” não são as únicas que constituem o interesse da pedagogia. O que é a educação, quais são seus fins, quem é o aluno, quais são os métodos mais eficazes, o que é preciso ensinar e tantas outras questões também compõem o escopo das preocupações pedagógicas. No entanto, uma vez que a pedagogia, entendida como um discurso, faz do outro um objeto pedagogizável, ela também define suas carências e como ele deve ser ou o que ele deve(ria) tornar-se ao final do processo de condução previamente proposto. Mesmo que, em muitos casos, isso não se constitua como um projeto concreto e sim, por vezes, como uma *ideia reguladora*, como foi designado por Brayner (2014), não há como se desvencilhar do discurso pedagógico o seu caráter fortemente prescritivo.

Bruner (1999), ao tecer os aspectos imprescindíveis e característicos de uma *teoria da educação*, salienta que esse tipo de discurso teórico possui natureza prescritiva

e normativa. Prescritiva porque “apresenta regras quanto à maneira mais efectiva de alcançar o conhecimento ou a aptidão”, e normativa “pois estabelece critérios e enuncia as condições para que sejam respeitados” (BRUNER, 1999, p. 61). Sabemos que o autor tem como objetivo conceber um discurso mais específico no campo da pedagogia – entendida aqui já como uma área do conhecimento –, e até por isso o denomina como teoria, porém cremos que o caráter prescritivo e o caráter normativo sejam marcas indeléveis do discurso pedagógico em seu sentido mais amplo. Tanto é que Nagle (1976), ao apontar a combinação – para ele sem critério – do uso informativo e do uso normativo da linguagem no discurso pedagógico, constata que na mescla entre ambos os usos sobressai o normativo. Isso é assim, pois, “habitualmente, o discurso pedagógico apresenta-se sob a forma de uma mistura de padrões descritivos com padrões prescritivos e exortativos” (NAGLE, 1976, p. 25-26). E mesmo os padrões descritivos, que aspiram um valor de verdade, nem sempre se prestam a essa função no discurso pedagógico, já que “as palavras são empregadas para difundir valores, expressar ou propagar sentimentos e atitudes, propor uma ação futura, transmitir ordens – e quando se trata do discurso didático, pesam mais tais empregos” (NAGLE, 1976, p. 32).

Dessa forma, podemos dizer que o discurso pedagógico, de maneira geral, é amplamente normativo e prescritivo, ainda que também se disponha a fazer descrições da realidade educacional. Como o pedagogo-escravo que conduzia a criança em seu caminho em direção à escola, o discurso da pedagogia – produzido não apenas por aqueles a quem hoje denominamos pedagogos – também conserva consigo esse propósito de condução, direcionamento e ordenamento; entretanto, isso não se dirige apenas à criança que está em pleno processo de formação, mas também ao professor e à instituição em que a educação formal ocorre. O discurso da pedagogia²⁴, seja de caráter

²⁴ Quando salientamos essas características gerais do discurso pedagógico – normatividade, prescrição, condução, estabelecimento de uma falta e de um outro pedagogizável –, não desconsideramos o fato de que haja uma grande discussão no campo da pedagogia acerca disso e uma tentativa de se propor outras formas possíveis de produção discursiva que problematizem tais aspectos. Alguns trabalhos recentes na área de Filosofia da Educação buscam discutir a pedagogia sob outras bases e questionar os seus pressupostos, ainda que, para tal, também se valham de um discurso prescritivo e programático. No entanto, não nos interessa aqui teorizar sobre o campo, nem propor-lhe uma nova configuração. Interessamos apenas elencar as características mais elementares desse tipo de discurso pedagógico. Sobre os trabalhos aos quais nos referimos, destacamos:

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*, Belo Horizonte: Autêntica, 2010. BIELTA, G. *Beyond learning*. Democratic education for a human future. Londres: Paradigm Publishers, 2006. RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

teórico ou didático, calca-se, sobretudo, numa noção acerca de algo que deve ser de um modo ou de outro e, nesse sentido, também codifica e propõe práticas.

Pedagogia e infância: da natureza de uma relação intrínseca

Discutimos até aqui o surgimento do conceito moderno de infância e o caráter fundamental que a educação moderna, com seu projeto civilizador e como forma escolar, teve para tal processo. Afirmamos que a cultura letrada e o ideal moderno de homem racional e cultivado instituíram um fosso entre o mundo adulto e o mundo infantil, de modo que o processo de escolarização passou a ser uma espécie de passaporte da criança para a maioridade e para a formação consonante com os princípios que regem uma sociedade moderna. Ora, sabendo que a pedagogia, entendida a partir daqui enquanto campo sistematizado do saber, volta-se para a reflexão e produção discursiva sobre a prática educativa, principalmente de cunho escolar, cabe-nos pensar sobre a relação que esse campo estabelece com a infância.

De acordo com Charlot (2013), a ideia de infância não é um conceito constituinte da base pedagógica, isto é, não é uma ideia que figura entre os conceitos-chave da pedagogia. Isso seria assim, pois,

[...] a noção de infância não é uma noção pedagógica primeira, mas uma noção derivada. A teoria da educação não é fundamentalmente uma teoria da infância; ela é essencialmente uma teoria da cultura e de suas relações com a natureza humana. Por isso a pedagogia não pensa a educação a partir da criança, mas a criança a partir da educação concebida como cultura; a imagem da criança traduz a concepção da natureza humana, de seu desdobramento e de sua cultura. (CHARLOT, 2013, p. 157).

Embora seja apontada pelo autor como uma noção pedagógica derivada da ideia de natureza humana e como uma noção que não é fundamental na pedagogia, a infância é, para Charlot (2013, p. 158), uma referência importante para a concepção de uma teoria educacional; afinal, a pedagogia “elabora uma representação da criança que traduz os conceitos essenciais sobre os quais se funda”. É nesse sentido que ela seria uma noção derivada, já que a sua formulação no âmbito da pedagogia se daria a partir de duas noções que constituiriam a base do campo: as noções de natureza humana e de cultura. A reinterpretação dessas noções básicas é o que permitiria, portanto, uma concepção de criança e de infância pelo discurso pedagógico.

Charlot (2013) afirma que as duas principais correntes pedagógicas – vagamente nomeadas pelos pedagogos como pedagogia tradicional e pedagogia nova – concebem uma representação da infância a partir da problemática da corrupção humana e da

educabilidade da criança. Desse modo, para a pedagogia tradicional a natureza infantil é originalmente corrompida e “a tarefa da educação consiste em desenraizar essa selvageria natural que caracteriza a infância” (CHARLOT, 2013, p. 177). Para a pedagogia nova, por sua vez, a natureza da criança é sua inocência original, a qual deve ser protegida pela educação. Essa natureza é corruptível, embora não seja naturalmente corrupta. Dessas pressuposições iniciais da pedagogia e com base na discussão do caráter ideológico que elas tenderiam a veicular, Charlot (2013, p. 200) afirma que a ideia de infância no discurso pedagógico traduz um ideal dessocializado, pois “não apenas ela não passa de um corolário da ideia de natureza humana, como ainda o adulto e a sociedade projetam nela suas aspirações e suas recusas”. Isso seria assim porque, de acordo com o autor, a pedagogia não toma a criança como um ser social em desenvolvimento nem considera as relações sociais que a envolvem, mas sim estabelece uma categoria abstrata e descolada da realidade social, ratificando as desigualdades.

Entendemos a crítica do autor quanto a esse caráter dessocializado da infância em grande parte do discurso pedagógico, no entanto e sem nos delongarmos nessa questão, devemos salientar que não é a descrição do contexto e das relações sociais que envolvem a criança – em diferentes espaços e em tempos históricos distintos – que garante que o discurso, principalmente teórico, da pedagogia será menos abstrato. Lembremo-nos, pois, da discussão de Azanha (2011, p. 42) acerca do *abstracionismo pedagógico* nas pesquisas sobre educação, o qual consiste na indicativa da presunção (e por que não dizer leviandade) de explicar, descrever e compreender situações educacionais reais a partir de princípios e leis gerais, desconsiderando a concretude das determinações específicas da realidade. Ou seja, situar a criança em determinado tempo histórico e em determinada classe social, distingui-la quanto ao gênero e à etnia, por exemplo, não garante que o discurso pedagógico não se fundamente também em categorias abstratas – quando essas são tidas como suficientes para compreensão de um dado quadro da realidade educacional ou das relações pedagógicas. Além disso, num tipo de discurso que se caracteriza pela normatividade e prescrição e pelo estabelecimento de um outro pedagogizável, parece-nos pouco provável e pouco possível que se abra mão do uso de algumas categorias gerais, ainda que bem contextualizadas.

Ademais dessas observações pontuais, o que nos interessa é debater a relação entre pedagogia e infância e, quanto a essa questão, discordamos da afirmação de Charlot (2013) de que a noção de infância seria uma noção pedagógica derivada. Ora,

partindo do fato de que a divisão etária é componente fundamental da forma escolar moderna e que a pedagogia se debruça sobre a prática educativa – isto é, sobre a relação formativa que uma geração mais velha exerce sobre uma geração mais nova –, é-nos complicado o assentimento com esse caráter secundário da infância para o discurso pedagógico, tal como afirma o autor. Assim como Narodowski (2001), cremos que a infância em situação escolar é o ponto de partida e o ponto de chegada da pedagogia.

É justamente pelo fato de ser um discurso amplamente prescritivo e programático e por traduzir um ideal de formação que a pedagogia precisa pressupor uma noção de infância, ao passo que também produz uma representação da infância. Nas palavras de Narodowski (2001, p. 21-22),

[...] a pedagogia, enquanto produção discursiva destinada a reger e explicar a produção de conhecimentos no âmbito educativo-escolar, dedica seus esforços a fazer desses pequenos “futuros homens de proveito” ou “adaptados à sociedade de maneira criativa”, ou “sujeitos críticos e transformadores”, etc. A pedagogia obtém na infância seu pretexto irrefutável de intervenção para educar e reeducar na escola, para participar da formação dos seres humanos e dos grupos sociais. [...] Como se verificará mais adiante, a pedagogia se erige como um “grande relato” em estreita conexão com a narração de uma infância desejada em uma sociedade desejada. A infância não é somente campo de projeções como, e sobretudo no que aqui interessa, fonte de preocupações teóricas. A infância parece ter gerado um amplo leque de discursos que a contextualizam axiologicamente, perfilam-na eticamente, explicam-na cientificamente, predizem-na de acordo com esses cânones.

A noção de infância é pressuposto para a constituição da categoria de aluno e, como tal, imprescindível para um campo que surge na modernidade, tendo como uma de suas tarefas centrais a elaboração de “uma analítica da infância em situação escolar” (NARODOWSKI, 2001, p. 22). Isso não quer dizer que apenas as crianças podem ser alunos²⁵, mas sim que a construção da categoria de aluno no contexto do surgimento da forma escolar moderna constitui uma relação indissociável com a invenção da infância. Nesse sentido, se por um lado o discurso pedagógico e o processo de escolarização ajudaram a tecer os contornos da infância moderna, por outro lado essa infância tornou-se a razão de ser da pedagogia: um dos principais sujeitos de suas formulações e um dos seus principais objetos de estudo.

²⁵ Nossa argumentação não desconsidera a preocupação, principalmente da pedagogia da segunda metade do século XX em diante, com a educação dos adultos. O ponto em questão não é esse. O que debatemos aqui é a íntima relação existente entre a escolarização moderna, a invenção do conceito de infância e o surgimento da pedagogia e, em consequência disso, as marcas indeléveis que essa ligação trouxe para a escola, a infância e o discurso pedagógico.

A infância em situação escolar, isto é, a categoria criança-aluno, é sujeito e objeto epistemológico da produção discursiva da pedagogia. Ela é o outro pedagogizável por excelência, enquanto o conhecimento sobre suas características e sobre aquilo que lhe falta é a matéria-prima a partir da qual se pavimenta o caminho indicado para a sua condução em direção à luz das ideias. A criança representa o *homo educabilis* da pedagogia, mas também é a pauta de estudo para a construção do discurso que versa sobre a sua educação.

Considerando que a pedagogia é um campo do saber que se institui numa relação inextricável com a modernidade, podemos nos valer das ideias de Michel Foucault sobre o surgimento das ciências humanas a partir do século XVIII. Em sua tentativa de compreensão do processo de constituição das ciências humanas, Foucault se dispõe a pensar acerca dos discursos em que o sujeito é colocado como objeto do saber. Nesse sentido, ele busca refletir sobre “os processos de subjetivação e de objetivação que fazem com que o sujeito possa se tornar, na qualidade de sujeito, objeto de conhecimento” (FOUCAULT, 2006, p. 235-236). Os referidos processos de subjetivação dizem respeito a como o sujeito se reconhece nos discursos dos saberes, ou seja, como o indivíduo se reconhece como sujeito. Assim, as estratégias atinentes a tais processos ditam as condições, as normalidades e os desvios aos quais ele está submetido e, conseqüentemente, os lugares que ele pode ocupar para se tornar sujeito de determinado tipo de conhecimento. Os processos de objetivação referem-se às condições em que algo pôde se tornar objeto de um conhecimento possível, como ele pôde ser problematizado como objeto a ser conhecido e por meio de qual procedimento de recorte determinou-se a parte dele que foi considerada pertinente para certo tipo de saber. Dessa forma, com o aparecimento das ciências humanas veem-se práticas discursivas e não discursivas em que o homem aparece como prerrogativa de objeto de investigação e de descrição. Nesse processo o indivíduo se subjetiva – tornando-se sujeito – por meio dos jogos de verdade produzidos e legitimados por tais saberes.

Sem a pretensão de esgotarmos essa questão, muito menos de nos aprofundar na reflexão sobre as análises foucaultianas – as quais são muito mais complexas do que o exposto acima –, podemos propor uma analogia com o discurso pedagógico. Se pensarmos esses processos de subjetivação e de objetivação na pedagogia, perceberemos que o sujeito infantil, principalmente a partir da modernidade pedagógica, constitui-se como o principal objeto de conhecimento produzido pelo campo. Desse modo, a criança seria o objeto a ser classificado e estudado e dela derivaria um extenso

conhecimento, suscitando assim toda ordem de teorias e práticas que a reportariam como o sujeito central da educação, o *homo educabilis* por excelência.

É nesse sentido que Narodowski (2001, p. 56) afirma que essa falta que o discurso pedagógico identifica na infância é “avalizada pela voz do pedagogo que conhece, ausculta, se intromete, disseca as condutas infantis: já há vários séculos a pedagogia moderna exerce um poder capaz de construir saberes a respeito da infância e promover na infância determinados saberes”. De acordo com o autor, as crianças seriam, portanto, objeto de duas operações: constituem domínio de estudo e de análise e, ao mesmo tempo, “são empurradas a emigrar do seio da família para instituições produzidas com o fim de contê-las em sua ineptidão e de formá-las para que, justamente, possam abandonar ou superar a carência que lhes é constitutiva” (NARODOWSKI, 2001, p. 105). Assim, essas duas operações fundamentais determinam a criação e a captura do sujeito infantil, a descrição de sua constituição no regime epistemológico da pedagogia, por um lado, e, por outro lado, a captura da criança e a sua submissão ao regime institucional da escola – no qual ela permanecerá isolada como categoria social distinta dos adultos e será sujeitada pelo processo de escolarização.

Referências

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 2011.
- BOTO, C. A racionalidade escolar como processo civilizador: a moral que captura almas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 23, n. 2, p. 35-72, 2010.
- BOTO, C. Civilizar a infância na Renascença: estratégia de distinção de classe. **Cadernos da Pedagogia**, v. 1, n. 1, p. 13-41, 2007.
- BOTO, C. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora UNESP, 1996.
- BRAYNER, F. H. A. O clichê: notas para uma derrota do pensamento. Por uma consciência ingênua. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 2, p. 557-572, 2014.
- BRUNER, J. S. Notas para uma teoria da educação. In: BRUNER, J. S. **Para uma teoria da educação**. Lisboa: Relógio D'Água, 1999. p. 60-96.
- BUISSON, F. (Org.). **Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et D'instruction Primaire**. Paris: Hachette, 1911.
- CAMBI, F. **A história da pedagogia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.
- CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. São Paulo: Cortez, 2013.

- CHAUÍ, M. Glossário de termos gregos. In: CHAUÍ, M. **Introdução à história da Filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo: Brasiliense, 1998. p. 341-361.
- DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- HAVELOCK, E. A. O som da fala e o signo escrito. In: HAVELOCK, E. A. **A revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais**. São Paulo: Ed. UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 45-61.
- HOUSSAYE, J. Spécificité et dénégation de la pédagogie. **Revue Française de Pédagogie**. v. 120, p. 83-97, 1997.
- NAGLE, J. Discurso pedagógico: uma introdução. In: NAGLE, J. (Org.). **Educação e linguagem**: para um estudo do discurso pedagógico. São Paulo: EDART, 1976. p. 11-42.
- NARODOWSKI, M. Hacia un mundo sin adultos. infancias hiper y desrealizadas en la era dos derechos del niño. **Actualidades Pedagógicas**, n. 62, p. 15-36, jul./dez. 2013.
- NARODOWSKI, M. **Infância e poder**: conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.
- POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- RENAUT, A. **A libertação das crianças**: a era da criança cidadã – contribuição filosófica para uma história da infância. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

A ESCOLA DAS PESSOAS COMUNS

CHRISTIANE COUTHEUX TRINDADE
Universidade de São Paulo

A minha festa de aniversário foi no domingo à tarde. O filme do *Rin Tin Tin* fez um grande sucesso junto das minhas colegas. Recebi dois broches, um marcador de livros e dois livros.

Começarei por dizer algumas coisas sobre a minha escola e a minha turma, começando pelos alunos.

Betty [...] parece bastante pobre, e acho que provavelmente é mesmo. Vive em uma rua obscura [...] da cidade] e nenhum de nós sabe onde é. É muito boa aluna, mas apenas porque trabalha muito, não por ser muito inteligente. É bastante sossegada.

Jaqueline é, supostamente, a minha melhor amiga, mas nunca tive uma verdadeira amiga. Ao princípio pensei que Jacque o seria, mas estava muito enganada.

D.Q. é uma rapariga muito nervosa que está sempre a esquecer-se das coisas, pelo que os professores estão sempre a mandar-lhes trabalhos de casa extra, como castigo. É muito simpática, especialmente com G.Z.

E.S. fala tanto que perde a graça. Está sempre a tocar-nos no cabelo ou a mexer-nos nos botões quando nos pergunta qualquer coisa. Dizem que ela não me suporta, mas não me importo, uma vez que também não gosto muito dela. (FRANK, 2015, p. 18).

* * *

Este ensaio se permite passear por temas, antes de propor uma costura mais cuidadosa de argumentos. Por essa razão, peço que se suspenda momentaneamente a discussão do excerto de abertura, ao qual voltarei apenas no final do texto.

Apenas à guisa de introdução, adianto que o interesse aqui é propor que as pessoas comuns são os sujeitos da educação e da democracia e que isso, ao invés de ser entendido como um problema, é sobretudo a possibilidade da experiência democrática. Para cumprir este caminho discursivo, o texto se inicia propondo que a harmonia indivíduo-sociedade é dos desafios mais constantes no pensamento e na prática pedagógicos. Em seguida, um resgate sobre o vínculo entre individualidade e Modernidade semeia o campo para se problematizar o *Fetice pela celebridade em um mundo de anônimos*. Finalmente, proponho o que chamei de *Elogio da pessoa comum*, em que procuro atribuir algum sentido aos desvios de pensamento que partilhei com o leitor, como a provocação de que a educação em uma sociedade que se pretenda democrática deve se alegrar com uma escola habitada por pessoas comuns.

A educação e o intermédio indivíduo-sociedade

A educação convive há muito com o dilema de como equilibrar as esferas individuais e sociais, privadas e públicas, particulares e coletivas, pessoais e grupais. Da modalidade de ensino, passando pelas metodologias e fins da educação, as discussões pedagógicas, políticas e filosóficas que permeiam a temática são tão vastas quanto difusas. É inegável que, mesmo em uma sala de aula numerosa, cada aluno é único e não deveria ter sua singularidade abafada. Talvez, os agentes de políticas públicas preocupados com a ampliação do acesso escolar a todas as crianças vejam a massificação como uma espécie de efeito colateral de sua democratização; decerto, não enxergam nisso um valor em si, algo a ser buscado. Há aqueles que inclusive se esforçam para contorná-la por meio de práticas pedagógicas que cheguem à pessoa, que dialoguem com individualidades, ainda que num contexto social. Já no caso dos grandes grupos corporativos que hoje se lançam com avidez sobre a educação básica, a massificação é decorrente de outra motivação, qual seja, a eficiência na gestão de recursos e a busca por maximização de resultados financeiros. Não duvido, porém, que professores e outros profissionais envolvidos diretamente na prática escolar lidem com a superlotação de salas, o apostilamento dos materiais escolares ou a fragmentação dos projetos educacionais como barreiras a se enfrentar, condições adversas contra as quais, afinal, se faz educação.

No polo oposto, encontramos as práticas educativas que se calcam demasiadamente no individual, sem que as dimensões da vida coletiva sejam adequadamente contempladas. A missão formativa na qual se imbuí o educador não pode se colocar acima do social, como se dele independesse – afinal, somos seres sociais. Mesmo a controversa (e ainda inconstitucional no Brasil) educação domiciliar, por mais altamente individualizada que seja, não poderia prescindir de entregar um sujeito apto a viver em sociedade.

O filme *Capitão Fantástico*, de Matt Ross (2016), problematiza justamente o tema da educação apartada da escola e da própria sociedade. O protagonista, Ben Cash, vive e educa seus seis filhos longe da civilização, contestando o sistema capitalista e apostando em formar criticamente suas crianças. Quando sua esposa se suicida, a família se vê obrigada a sair do refúgio e enfrentar a sociedade e as burocracias que evitava a fim de dar a ela o cerimonial que gostaria. Vejo que sua riqueza está na narrativa do embate dos limites do isolamento na comunidade familiar utópica, de um lado; e da adequação social, de outro. O espectador é sutilmente enredado na trama de

modo a se identificar com Ben e sua recusa ao sistema opressor capitalista. Quantos de nós não flertamos, ao menos pela imaginação, com uma outra forma de viver, longe das amarras do trabalho, do dinheiro e das pressões que os envolvem?

No entanto, engana-se quem acha que *Capitão Fantástico* é apenas uma glorificação da existência alternativa utópica ali apresentada: as personagens se acham em diversas situações que colocam em xeque a escolha de Ben e as consequências para seus filhos. Um exemplo dos incômodos expostos pelo filme é o fato de serem donos da terra em que vivem, uma reserva florestal – para romper com o capital, é preciso tê-lo suficientemente. As crianças também têm uma espécie de seguro à aposta utópica, pois a família de sua mãe é privilegiada economicamente. Há uma outra passagem, todavia, que importa mais ao ponto que aqui trabalhamos. Trata-se do momento em que confrontado sobre as consequências de suas escolhas por sua irmã, Ben indaga seus sobrinhos, que frequentam escolas regulares, o que sabem sobre a *Declaração dos Direitos*. Os meninos, um com treze anos e outro já estudante do ensino médio, não conhecem sequer vagamente o documento. A personagem chama então sua filha de oito anos para responder à mesma pergunta, que mostra conhecer em detalhes o documento e ter uma (suposta) opinião própria sobre ele. Penso que a passagem é especialmente fértil porque, a despeito de tanto conhecer sobre a declaração, a menina não é dela efetivamente sujeito: o isolamento de sua comunidade a priva da vida política de que o documento trata.

É provável que dentre os exemplos de educação individualizada, o *Emílio* de Rousseau (2004) seja o mais emblemático. O filósofo exerceu de fato a preceptoria, podendo explorá-la tanto em sua prática quanto em reflexões sobre essa forma de educar²⁶. Porém, como se sabe, *Emílio* é uma criança imaginária, um artifício de que se vale o filósofo em sua reflexão. Ainda assim, pela centralidade que a obra ocupa no campo da educação, a relação entre o mestre e seu discípulo ali relatada é notória. Rousseau publicou *O Emílio* ao mesmo tempo em que apresentou *O contrato social*; o paralelismo entre as frases que inauguram essas obras²⁷ faz crer que haja entre eles um diálogo intertextual, legando a seus intérpretes a tarefa de problematizar o propósito

²⁶ Boto (2012) apresenta outras obras de Rousseau, que não *Emílio*, que tematizam a educação. Entre elas estão o *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie* e *Dissertação apresentada ao sr. de Mably sobre a educação do senhor seu filho*, ambas tendo como contexto relações de preceptoria.

²⁷ A célebre frase de abertura de *O contrato social* é “O homem nasceu livre e por toda parte ele está agrilhado” (Rousseau, 2006, p. 9). *Emílio* é aberto do seguinte modo: “Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem” (Rousseau, 2004, p. 7)

dessa combinação²⁸. De todo modo, ao narrar uma formação altamente individualizada, Rousseau não deixa de projetar como finalidade a produção do cidadão do mundo.

Se Rousseau é responsável pelo célebre exemplo no campo pedagógico da relação preceptor-discípulo, o autor por outro lado também se dedicou a pensar a educação pública como dever do Estado e em seu “papel cívico e civilizador” (BOTO, 2012, p. 7). É nesse espaço que as crianças devem aprender a conciliar suas individualidades com a pertença ao corpo político representado pelo Estado (BOTO, 2012). Assim, curiosamente, o filósofo se coloca na disputa entre os dois modelos – a preceptoria de um lado, e a educação pública, do outro. A articulação entre o indivíduo e a sociedade perpassa grande parte de sua obra, representada marcadamente por suas discussões sobre o homem de natureza (o indivíduo isolado por excelência) e o contrato social (o homem que, corrompido pela sociedade, precisa de um pacto para a refundar).

John Dewey também se ocupa da harmonia entre indivíduo-sociedade, no plano macrossocial; e entre o aluno e a comunidade escolar, na esfera pedagógica. Entendo que esse equilíbrio nos cuidados com pessoa e grupo social são recorrentes em seus escritos porque expressa o fundamento da sociedade democrática: deve ao mesmo tempo zelar por cada um, em suas realizações e objetivos, sem abrir mão do interesse comum. Reconhecer esse compromisso do autor elucida os seus princípios pedagógicos, que se tornaram tão seminais no século XX.²⁹

Fetichismo pela celebridade em um mundo de anônimos

A igreja St. John the Baptist, localizada em Burford na Inglaterra, é datada de 1175. Ao longo de mais de oito séculos de história, a construção foi cenário de contínuas intervenções e ampliações, ainda que depois de 1500 sua forma tenha se mantido um tanto inalterada. Como uma igreja tipicamente medieval, desconhece-se grande parte dos agentes envolvidos em sua construção: quem fez o projeto original; quem executou a obra; quem financiou; quem a expandiu. Como nos assegura Julián Marías (2015), as igrejas medievais estavam ocupadas em glorificar Deus e a Igreja; eram, portanto, obras da comunidade.

²⁸ Boto (2010) indaga justamente como se deve ler Emílio. A partir de alguns de seus intérpretes, observa-se que é possível assumi-lo como texto político, como uma ética e, de acordo com a autora, como um ensaio mais sobre a infância do que sobre educação. Extrapola as condições analíticas deste texto tratar de cada uma delas e de suas muitas implicações sobre o tratamento do clássico de Rousseau.

²⁹ Na dissertação *Educação, Sociedade e Democracia no pensamento de John Dewey*, defendida na FEUSP, em 2009, dedico-me especificamente à construção do argumento deste parágrafo.

Se viajarmos para o continente europeu, até Barcelona, encontramos a Sagrada Família, que está em contínua construção³⁰. A primeira pedra foi colocada em 1882, a partir do desenho do arquiteto Villar y Lozano. Todavia, no ano seguinte, por divergências com os promotores da obra, Lozano se desligou do projeto, quando assumiu a direção a célebre figura de Antonio Gaudí. O prédio sofreu danos durante o período da Guerra Civil Espanhola, mas desde 1883 a construção do templo não parou. Nesses quase 150 anos de história, a Sagrada Família continua a seguir o projeto de Gaudí, embora muito do material original do artista tenha sido destruído durante a guerra.

Pode soar estranho que em uma comunicação que se propõe a pensar a pessoa comum, dentro da pauta da educação e da democracia, despenda-se tempo com construções de igrejas. Porém, compará-las é evidenciar um traço da Modernidade, aqui expresso pela precisão da autoria. Gradualmente, a história ocidental acompanhou o nascimento do indivíduo, antes oculto nas festas comunitárias medievais. Ao nos deter brevemente sobre as construções de Burford e de Barcelona, temos um suporte material para espreitar essas diferenças. É tipicamente uma preocupação moderna datar, nomear, controlar e, marcadamente, destacar a presença do indivíduo. Mãos anônimas projetaram por séculos a igreja inglesa. Ela permanece sólida através do tempo, ainda que dezenas de milhares de personagens que a erigiram ou por lá passaram há muito tenham perecido. A autoria de Gaudí parece estar protegida de um tal olvido: seus restos mortais se encontram enterrados na capela da Virgen del Carmen, no interior do próprio templo. O arquiteto é festejado, simboliza toda a cidade com seu nome. Gaudí personifica esse indivíduo moderno, cuja assinatura obscurece aqueles que, envolvidos em seus feitos, se tornam anônimos coadjuvantes. Assim, desde a Modernidade, acostumamo-nos a valorizar e destacar o indivíduo.

Estranhamente, a mesma Modernidade forjou a vida nas grandes cidades e lá o indivíduo se viu perdido por aglomeração. O crescimento da vida urbana veio acompanhado do acirramento de tensões entre indivíduo e massa social. Escondidos em automóveis, telas e passos apressados, as pessoas vivem diariamente a contradição de, mesmo juntas, se isolarem.

Presenciamos um desenraizar das nossas relações ao mesmo tempo em que alargamos as possibilidades de acesso, de contato com o outro. As redes sociais são uma

³⁰ Há uma previsão para que as obras se encerrem em 2026.

manifestação das mais sintomáticas dessa incoerência da conexão sem relação. O tecido que supostamente nos une é uma linha frágil, invisível porque virtual. Esse artifício desencantado de um sem número de engenharias coloca em contato dois aparelhos, não duas pessoas. A era da conexão seduz com suas promessas de encontros, enquanto quebra relacionamentos sem muita demora, antes mesmo dos elos se formarem. A construção cotidiana delicada da ligação com o outro se acha facilmente rompida ante as possibilidades de novos contatos ao alcance de um clique, tão acessíveis quanto passageiros. A “arte do encontro” torna-se gradativamente mais rara, à medida que os desencontros se multiplicam.

Achamo-nos, assim, sozinhos e invisíveis nas multidões. Contudo, a cidade parece se ressentir do anonimato de seus habitantes. Ao mesmo tempo em que oferece refúgio nesse ocultamento da vastidão, continua a cultivar o fetiche da celebridade, da genialidade, do único – em uma palavra: do exclusivo. Ninguém quer ser mais um, temos horror a nos descobrirmos comuns! Não preciso me alongar dizendo como as marcas comerciais há muito exploram essa debilidade, essa necessidade de nos diferenciarmos. Tratam-nos do modo mais customizado que a rentabilidade permite: vendem a ilusão de que nos destacamos, de que somos originais e únicos. Vendem um lugar ao sol, distante da sombra da multidão. E o fazem tão bem que quase não notamos que estamos a dividir a exclusividade com milhares ou milhões de outros *vips*.

Chegamos então a esse ponto de tensão: a invenção moderna do indivíduo que habita uma sociedade de massas. Esse nó da Modernidade alimenta reflexões de muitos, em particular a partir do século XX. A angústia de sermos a todo momento confrontados com nossa contingência e insignificância se soma àquela que nasce da pressão que nos diz que precisamos nos destacar. Para cada celebridade a desfilarmos com sua fama, ela mesma por vezes fugaz, há milhões de anônimos a comer, estudar, trabalhar, brigar, sonhar...

Chegamos ao segredo obscuro do Homo globalis: o mesmo monitor de computador que tanto facilita o trabalho criativo, também fornece um manancial inesgotável de informação sobre os feitos da classe mundial global, informação que, invariavelmente, tem impacto na autoestima do Homo globalis. O mecanismo que ajudou os nossos antepassados a não lutarem até à morte na batalha pelo estatuto, a desistirem e a sentirem uma ligeira depressão torna-se agora a base de uma epidemia. *No mercado global do eu-mercadoria, cada um de nós é derrotado por uma qualquer realização espetacular algures no mundo, centena de vezes, diariamente.* (STRENGER, 2012, p. 37, grifos nossos).

No excerto, Carlo Strenger narra o poder opressor de estar constantemente exposto aos feitos dos outros, ainda que estes estejam efetivamente distantes e desconectados de nossas vidas. Vale notar que esse nefasto cenário se relaciona ao lugar ocupado pelo *infotainment*, ou entretenimento informativo. O termo designa a cobertura midiática da vida e conquistas de determinados indivíduos, sobretudo celebridades, em jornais, revistas, programas televisivos e, cada vez mais, nas múltiplas plataformas virtuais. O efeito dessa exibição na autoestima das pessoas tende a ser um tanto castrador pelo reconhecimento da impossibilidade de se atingir os mesmos feitos. Para o psicanalista, o resultado desse mundo que esfacela o tecido social, perdendo suas comunidades locais para as cidades despersonalizadas que descrevemos acima, é o eu-global, marcado por se converter em mercadoria (o *eu-mercadoria* acima) e pelo *medo da insignificância* (expressão que intitula sua obra). Slogans como *Just do it* da Nike camuflam a inviabilidade experienciada por pessoas comuns em atingir realizações extraordinárias (STRENGER, 2012). Valho-me do termo extraordinário precisamente por seu significado como aquilo que está necessariamente para além do comum, que escapa a um indivíduo qualquer. O medo da insignificância se atrela à comparação extenuante vivida pelas pessoas, que não têm condições de competirem com aquilo que é alvo da cobertura do *infotainment*.

A partir da pesquisa sobre biografias estadunidenses feitas por Lowenthal, Ortiz (2016, p. 677) observa que “no início do século XX a maioria das pessoas biografadas pertencia ao campo da política; em torno de 1940 há uma inversão, majoritariamente elas se associam ao mundo do entretenimento”. São atletas, atores e outras celebridades que emergem na indústria cultural, tornando-se cultuadas pelas massas:

A celebridade condensa em si os traços de uma individualidade própria, e essa é a marca pela qual é reconhecida. O estamento, a classe social, o pertencimento a um grupo tornam-se secundários (mas não apagados) diante da presença da idiosincrasia pessoal. O reconhecimento por sua vez pressupõe a existência de pessoas que possam identificá-las como ‘íntimos estranhos’, próximos e distantes. (ORTIZ, 2016, p. 675).

São os meios de comunicação que constroem deliberadamente a visibilidade de algumas pessoas. É um tipo muito específico de visibilidade, pois, como mostra o trecho, se volta mais para à individualidade do que a qualquer reconhecimento do agente social em evidência. Também é preciso compreender a especificidade do fenômeno das celebridades, que Ortiz localiza como típico do indivíduo moderno. Contudo, a grande visibilidade de algumas figuras públicas ao longo dos séculos XVIII

e XIX é qualitativamente diferente da exposição da celebridade a partir do século XX. É mais fácil compreender este ponto se recorremos à síntese de Ortiz, a partir da diferenciação terminológica de Rojek:

O renome seria uma distinção social dentro de um grupo limitado de pessoas; a fama estaria circunscrita a um campo com fronteiras bem delineadas. Em contrapartida, a celebridade teria como pré-condição a distância social, o fato de transcender o horizonte dos grupos e agrupamentos particulares. (ORTIZ, 2016, p. 675).

O caráter social e o alcance limitado do renome contrastam com o privilégio dado ao que é atinente à esfera particular da celebridade e com seu alcance de larga escala. A fabricação cultural da celebridade me interessa aqui porque favorece uma decadência dos temas públicos ao mesmo tempo em que abandona a pessoa comum à sua insignificância. Denomino como fetiche da celebridade a valorização social e esvaziada de sentido de personagens reconhecidos menos por suas realizações do que por banalidades de suas vidas privadas. Esse fetiche ofusca o valor da pessoa comum ao lançar holofote a poucos e fortuitos felizardos e é alimentado pela promessa de que o mesmo lugar de destaque está ao alcance de qualquer um que assim o fizer por merecer.

Elogio da pessoa comum

É no território comum que nos encontramos cotidianamente, como iguais, ainda que diferentes, na dupla condição humana tão bem arguida por Hannah Arendt (2005a) da singularidade e da pluralidade. Nesse sentido, vejo esse ser comum como aquilo que nos torna justamente habitantes da democracia. Os princípios democráticos propõem que o povo conduza suas decisões e partilhe suas experiências e propósitos na esfera pública. Os *experts*, que com enorme frequência ocupam todo o cenário político, deveriam antes servir como apoio técnico a esse processo efetivamente encabeçado pela população, como discute Dewey (2012). Percebo que a proliferação de *experts* na cena pública, hoje materializada na fala daquele que se denomina gestor e não político, guarda proximidade com o mesmo fenômeno discutido há pouco a respeito da ascensão do indivíduo moderno e, em última instância, da própria celebridade. Não à toa Donald Trump foi eleito em 2016 nos Estados Unidos: é o retrato do empresário celebridade, cujo sucesso em negócios privados e a exposição midiática de sua personagem estão por trás do resultado do pleito.

Todavia, tomar parte na vida política não pode ser privilégio de alguns. Assim nos ensina quem inventou a democracia: Atenas viveu um processo lento de

afastamento dos aristóti, dos nobres, em direção ao demo, o conjunto de cidadão da polis que compunham uma vida pública marcada por discursos e ações. Para Jaeger (2003, p. 10), os gregos “[...] situaram o problema da individualidade no cimo do seu desenvolvimento filosófico que principiou a história da personalidade europeia”. No entanto, é fundamental sublinhar a diferença entre o fetiche da celebridade anteriormente tratado da individualidade na Grécia Antiga. O indivíduo tinha seu valor a partir do que realiza na esfera pública, campo da política, e nunca na esfera privada – o oposto do que caracteriza a fabricação das celebridades contemporâneas a partir de trivialidades. Como sabemos, o idiota no sentido clássico se caracteriza exatamente por se dedicar apenas a assuntos particulares, negando-se a adentrar a vida política. Por essa razão, Jaeger afirma:

O princípio espiritual dos Gregos não é o individualismo, mas o “humanismo”, para usar a palavra no seu sentido clássico e originário. Humanismo vem de *humanitas*. [...] Significou a educação do Homem de acordo com a verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser. Tal é a genuína *paideia* grega, considerada modelo por um homem de Estado romano. Não brota do individual, mas da ideia. Acima do Homem como ser gregário ou como suposto *eu* autônomo, ergue-se o Homem como ideia. (JAEGER, 2003, p. 15).

É interessante notar que o grego busca a consagração a partir do “[...] poderoso impulso do homem mortal em busca da própria imortalidade” (JAEGER, 2003, p. 36). O reconhecimento da própria mortalidade vai encontrar algum consolo na Grécia clássica pela permanência no mundo dos vivos por meio da memória. A única forma do indivíduo escapar à natureza perecível de seu corpo é adentrando com suas palavras e feitos o universo da cultura, sendo digno de ser lembrado³¹.

Como alerta Péricles, em sua clássica oração fúnebre legada por Tucídides (1995): “os elogios pronunciados em favor de outro podem ser suportados somente na medida em que se crê a si mesmo capaz de realizar das mesmas ações. O que nos supera excita a inveja e, além disso, a desconfiança”. Logo, a democracia antiga já reconhecia que a grandeza de um feito humano, aquilo que nos lança na imortalidade, é verdadeiramente grande na justa medida em que outros, com igual valor, podem também fazer o mesmo. Dentre os cidadãos atenienses, destaca-se na esfera pública aquele cuja singularidade de atos e palavras o fazem ser notado. Esses feitos são humanamente atingíveis, estão ao alcance de cada um que, como ele, quiser ser digno

³¹ Hannah Arendt (2005a) trabalha mais detidamente o tema da imortalidade e da eternidade na Grécia Antiga.

de sua polis. Péricles diz não precisar de um Homero para cantar as conquistas de Atenas: elas pertencem ao mundo dos homens e “da realidade das coisas”. O grande herói imortal da guerra do Peloponeso que ele celebra não tem nome – é o cidadão digno de Atenas – o herói é qualquer homem livre (ARENDDT, 2005a, p. 199).

Na fundação da cultura ocidental, já encontramos então a importância da distinção, mas que naquele tempo tinha seu sentido construído na existência política. Hoje, enquanto nos seduzimos pela ideia do extraordinário, esquecemo-nos de que somos comuns e lutamos historicamente para o sermos. Deixamos de lado que o comum é aquilo que assegura a possibilidade de nos comunicar, de com o outro coabitar as cidades e compor a sociedade genuinamente democrática. Entre a massa sem forma, anônima e sozinha, e a celebridade na mira dos holofotes, existe a alternativa – arrisco avaliá-la como mais saudável – de sermos pessoas comuns.

Esse elogio da pessoa comum não significa negligenciar a individualidade e as conquistas da democracia moderna. A individualidade neste contexto aparece cotejada na imbricada condição de sermos iguais e diferentes, ou como propõe a perspectiva democrática de John Dewey: na exigência de uma articulação de nossa individualidade como ser social que somos e, ao mesmo tempo, da compreensão de que o único meio de uma sociedade ser democrática é ser habitada por pessoas e não pela massa.

Assim, o comum também é a morada do singular quando tomamos a diminuta existência humana no tempo do mundo. A singularidade não é apenas característica da celebridade: somos, cada um de nós, seres inéditos no mundo, como propõe Arendt (2005b). Confundir singularidade com excentricidade ou celebridade obscurece nossa compreensão do comum. Faz parecer que a busca pela distinção é um capricho, ou mesmo algo que pode ser atingido pela sorte; e não a perseguição de uma condição do ser político no mundo e um manifesto da liberdade.

O fetiche da celebridade não é apenas uma sina do mundo adulto: a infância está também exposta à sociedade do espetáculo, habitada por celebridades e pessoas invisíveis. Desde muito cedo, a criança se encanta por personagens que povoam as histórias infantis. Muitas vezes, na contemporaneidade, significa que ela se depara com modelos de super-heróis e princesas a serem seguidos. Usar modelos para formar as próximas gerações não é novidade. O vínculo entre a nobreza e a *areté* na Grécia, os feitos heroicos narrados por Homero, são conhecidos pelo valor formativo na Paideia (JAEGGER, 2003). As personagens servem à transmissão de uma tradição, dos valores sobre o homem ideal que elas expressam. Na atualidade, com frequência, heróis e

princesas servem mais aos interesses de lucro da cultura de massas do que ao tributo a uma tradição que nos localiza eticamente no mundo. Assim, entre as delícias da fantasia e do lúdico vividas pelas crianças, arrisca-se a frustração de se descobrirem humanas ou demasiadamente comuns.

Ainda que este seja um caminho de discussão fascinante, aqui me proponho a pensar a manifestação de uma supervalorização do extraordinário especificamente dentro do contexto escolar. Adorno (1995), discutindo a formação científica nas universidades alemãs, fala do *fetichismo do talento*, de uma crença romântica na genialidade e como isso é prejudicial para o próprio desenvolvimento da ciência, que se torna estéril:

[...] não fui submetido em minha formação aos mecanismos de controle da ciência no modo usual. Portanto, continuo arriscando ter pensamentos não-assegurados. [...] Assim, a própria ciência revela-se em sua diversas áreas tão castrada e estéril, em decorrência desses mecanismos de controle, que até para continuar existindo acaba necessitando do que ela mesma despreza. Se tal afirmação for correta, implicará a demolição desse fetichismo do talento, de evidente vinculação estreita com a antiga crença romântica na genialidade. (ADORNO, 1995, p. 171).

Pelo texto, percebemos que o autor atribui suas ideias originais muito mais ao estar livre de amarras de controle sobre a produção do pensamento científico do que exatamente a uma personalidade ímpar e iluminada. Considero que Adorno nos propõe uma reflexão dolorida, mas não muito nova para a pedagogia sobre o fetichismo. Na busca por competências e pela hierarquização de aptidões, por traços de genialidade que indicariam uma promessa de destaque, esquecemo-nos que somos – professores e alunos – pessoas comuns a viver cotidianamente nossas relações. Os mitos pedagógicos de superação³² alimentam em sua perversidade esse fetichismo e, em nome do elogio ao grande feito de um, exclui dos demais a possibilidade de também se realizarem em suas condições, limites e possibilidades.

Pergunto-me se não precisamos recordar da importância do singular, do possível, do que nós, as pessoas comuns nas contingências de nossas salas de aula, somos capazes. O possível, num cenário em que só o inatingível parece ter valor, pode se converter curiosamente em emancipação. Todavia, não podemos confundir o possível

³² Denomino aqui como mitos pedagógicos de superação narrativas sobre pessoas que, mesmo nas condições adversas mais extremas, obtém êxito acadêmico ou mesmo profissional. Não se trata de desmerecer o feito de alguém, tampouco de assumir que não haja espaços de ruptura com o *status quo*. Todavia, ao atribuir a realização ao mérito, negligenciam-se todos os aspectos sociais que geram as barreiras extremas a se superar que, em um contexto democrático em uma sociedade justa, sequer deveriam existir.

com estagnação. O campo das possibilidades abraça, inclusive, a imaginação: essa capacidade humana de desenhar aquilo que não existe. Em 2014, a 31ª Bienal de São Paulo tinha como tema: *Como _____ coisas que não existem?*. A mostra nos provocava a preencher com verbos variados esse caminho para o que não é, mas pode vir a ser. O que não existe pode estar a um só passo de ser criado. Nem tudo o que não existe é da seara do impossível.

Diretamente dentro do contexto escolar, há uma fala de Maria Teresa Esteban que considero um alerta urgente sobre nossa presença em sala de aula. Diz a autora: “[...] viver o cotidiano escolar das classes populares é se comprometer com a produção diária do êxito como uma possibilidade real para um segmento social historicamente negado, marginalizado, abandonado, fracassado” (ESTEBAN, 2007, p. 11). Sempre que volto a essa frase, sinto como um dedo em riste a nos chamar para a ação no território do que nos cabe, do que podemos realizar, sem esperar um messias qualquer a nos salvar de nossa condição. Não estou a negar as mazelas e os problemas estruturais da educação pública brasileira. Todavia, o imperativo da autora nos arremessa em direção à realidade material e circunstanciada, forçando um mergulho adentro das possibilidades menos evidentes. Entre o milagre do êxito do gênio que sozinho chegou lá e o fatalismo de uma massa que não sai do lugar, há de se perseguir caminhos mais inclusivos, imaginativos e justos.

Aquela mesma preocupação com a autoria, que tem um potencial tão interessante de valorização da pessoa, pode se converter – quando exacerbada – na ausência de sentido daquilo que é produzido em comum. Pode acabar por desprezar o fruto de um trabalho que é antes da comunidade do que de um ou outro aluno e professor. Quando nos ocupamos em demasia com o desenvolvimento de personalidades, não formamos o ser social que, junto à sua comunidade, vive uma relação de mútua pertença. O aluno comum é aquele que de fato se senta no banco de nossas salas de aula. Comum como aqueles que a seu lado se encontram agora, aqueles que um dia o antecederam e mesmo os que virão. E isso não é frustrante! Isso gesta a possibilidade da identificação e da coexistência: de se comunicar com o outro, de se ver no outro, de viver com o outro, de discordar do outro – enfim, de compor a comunidade, espaço que vejo como o reduto possível da democracia. A comunidade é o lugar de resistência de ideais e práticas democráticas, quando o tecido macrossocial mais se assemelha a um novelo emaranhado. Nas reflexões de John Dewey (1989), a vida em comunidade é uma oposição ao isolamento social e ao ocultamento das massas. Nela,

cabe a pessoa com sua singularidade, mas sem que ela abafe as demais na expressão de quem ela é.

* * *

Recorro agora novamente a um excerto:

Como já te disse, o que digo não é o que sinto, e é por isso que tenho reputação de ser uma doida e uma namoradeira, armada em esperta e uma ávida leitora de romances. A Anne despreocupada ri, dá uma resposta irreverente, encolhe os ombros e finge não se ralar com nada. A Anne calma reage precisamente da maneira oposta. Para ser completamente honesta, tenho de admitir que na verdade isto é muito importante para mim, que estou a esforçar-me muito para mudar, mas que tenho sempre pela frente um inimigo muito mais poderoso.

Uma voz dentro de mim soluça:

- Vês, foi nisto que te tornaste. Estás rodeada por opiniões negativas, expressões consternadas e rostos trocistas, pessoas que não gostam de ti, e tudo porque não ouves os conselhos do teu próprio lado bom.

Acredita, gostava de os ouvir, mas não resulta, pois, se fico sossegada e séria, toda a gente pensa que estou a preparar alguma e tenho de me salvar com uma piada. Já para não falar de minha própria família, que pensa logo que devo estar doente, me entope de aspirinas e sedativos, me apalpa o pescoço e a testa para ver se tenho febre, me faz perguntas sobre os intestinos e me critica por estar mal disposta. Por fim, não aguento mais. Quando começam todos a cair-me em cima fico zangada, depois triste, e finalmente acabo com o coração virado do avesso, a parte má para fora e a parte boa para dentro, e continuo a tentar encontrar uma maneira de me tornar naquilo que gostaria de ser, e que poderia ser se... se não existisse mais ninguém no mundo,

Tua, Anne Frank. (FRANK, 2015, p. 441-442).

Comecei este texto com um trecho do diário de Anne Frank. Lá, no início de suas aventuras com o caderno, em 15/6/1942, a menina nos mostra sua face prosaica: suas rugas com os colegas, sua alegria pela comemoração singela de seu aniversário. Agora, o excerto destacado data de 1/8/1944. Trata-se da última entrada em seu diário, pouco antes da invasão do Anexo, em que vivia escondida, e de ser transportada para os campos de concentração nazistas. A menina morreu de tifo e outras complicações aos 15 anos, em fevereiro de 1945.

Anne Frank ocupa, evidentemente, um lugar em nossa história mais recente. Ela, com toda a singeleza de ser uma criança comum, expressa uma das faces mais memoradas do horror do holocausto. Considero fundamental que reconheçamos que não se trata de uma celebridade, de alguém extraordinária: seu imenso valor reside justamente em sua singularidade, esta que revela sua própria humanidade. É por ser

alguém comum que seu leitor pode com ela se identificar, com ela conhecer um pouco do que foi existir em uma situação impensável de barbárie.

Quando redigia parte da obra que hoje ocupa destaque como testemunho e documento histórico sobre tempos sombrios no século XX, Anne foi uma aluna comum, a se sentar em um banco de alguma escola em Amsterdã.

Referências

ARENDDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a.

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005b.

BOTO, C. Rousseau preceptor: orientações pedagógicas para a instrução de crianças verdadeiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 226-247, 2012.

BOTO, C. A invenção do Emílio como conjectura: opção metodológica da escrita de Rousseau. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 1, p. 207-225, 2010.

DEWEY, J. **Freedom and culture**. New York: Prometheus Books, 1989.

DEWEY, J. **The public and its problems: an essay in political inquiry**. University Park: Penn State Press, 2012.

ESTEBAN, M. T. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. **Cadernos CEDES**, v. 27, n. 71, p. 9-17, 2007.

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. Porto: Porto Editora, 2015.

MARÍAS, J. **História da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

ORTIZ, R. As celebridades como emblema sociológico. **Sociologia & Antropologia**, v. 6, n. 3, p. 669-697, 2016.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROUSSEAU, J.-J. **O contrato social: princípios do direito político**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

STRENGER, C. **O medo da insignificância: como dar sentido às nossas vidas no século XXI**. Amadora: Lua de Papel, 2012.

TUCÍDIDES. Discurso fúnebre de Péricles. In: MOREIRA, A. **Ideal Democrático, O Discurso de Péricles, Legado Político do Ocidente (O Homem e o Estado)**. 3.ed., Estratégia, vol. VIII, 1995. p. 15-31.

DEMOCRACIA, ESCOLA E INFÂNCIA: LEGADO E UTOPIA ESCOLANOVISTA³³

DIANA VIDAL
RAFAELA RABELO
ARIADNE ECAR
FERNANDA FRANCHINI
Universidade de São Paulo

Queiram ouvir esta história.

Um belo dia, deu o diabo uma saltada à terra, e verificou, não sem despeito, que ainda cá se encontravam homens que acreditassem no bem. Como não falta a Belzebu um fino espírito de observação, pouco tardou em se aperceber que essas criaturas apresentavam caracteres comuns: eram boas, e por isso acreditavam no bem; eram felizes, e por consequências boas; viviam tranquilas, e por isso eram felizes. O diabo concluiu, do seu ponto de vista, que as coisas não iam bem, e que se tornava necessário modificar isto.

E disse consigo: ‘A infância é o porvir da raça; comecemos, pois, pela infância.’

E apresentou-se perante os homens como enviado de Deus, como reformador da sociedade. ‘Deus’, disse Belzebu, ‘exige a mortificação da carne, e é mister começar desde criança. A alegria é pecado. Rir é uma blasfêmia. As crianças não devem conhecer alegrias nem risos. O amor de mãe é um perigo: afemina a alma dum rapaz; é preciso separar mãe e filho, para que coisa alguma se oponha à sua comunhão com Deus. Torna-se necessário que a juventude saiba que a vida é esforço. Façam-na trabalhar [...]; encham-na de aborrecimento. Que seja banido tudo quanto possa despertar-lhe interesse: só é proveitoso o trabalho desinteressado; se nele se mistura prazer, está tudo perdido!’

Eis o que disse o diabo. A multidão, beijando a terra, exclamou:

- Queremos nos salvar! Que devemos fazer?

- Criem a escola. (FERRIÈRE, 1920 [1928], p. 11-12).

Publicado em 1920, *Transformemos a escola*, de Adolphe Ferrière, sintetizava os novos anseios de uma sociedade que havia recentemente saído de um conflito bélico em escala mundial. Com o fim da Primeira Grande Guerra (1914-1918), educadores e leigos passaram a creditar à educação escolar as possibilidades de construção de uma nova sociedade, pacífica e solidária. Era a aposta no futuro, representado pelas crianças, que movia estes sujeitos na defesa de um novo modelo educacional em que os valores da paz e da comunhão entre os povos seriam difundidos por meio de uma educação liberal, estimulante ao protagonismo infantil e atenta às necessidades individuais.

³³ Este artigo integra as investigações realizadas pelo projeto “Múltiplas estratégias de escolarização da infância: contrastes de uma história transnacional da educação”, de Diana Vidal, com apoio do CNPq (processo 305391/2016-1).

Irmanados no diagnóstico de que a educação escolar autoritária e repressora então existente incitava às disputas e à competição, não reconhecia os méritos ou vocações individuais e era pouco permeável às mudanças, educadores de vários países engajaram-se na disseminação de uma nova escola, democrática e respeitosa da natureza da infância.

Com este espírito, surgiu em 1921, a *New Education Fellowship* (NEF), também conhecida como Liga Internacional pela Educação Nova. Com sede em Londres, a Liga valia-se de congressos e periódicos para divulgar ideias e práticas associadas à Escola Nova, tecendo uma rede que se estendia pelos cinco continentes. O Brasil dela fez farte formalmente entre 1942 e 1947, quando manteve uma seção. No entanto, educadores brasileiros estiveram presentes em congressos da NEF e publicaram em periódicos a ela relacionados, como a *Pour l'Ere Nouvelle*, já na década de 1920.

Para explorar mais detidamente as propostas sobre a renovação escolar em circulação no entreguerras e capturar uma de suas muitas apropriações feitas em território nacional, organizamos este artigo em três apartados. No primeiro, em escala macro, miramos o movimento internacional pela Escola Nova, seguindo os percursos da NEF. No segundo, reduzimos a escala para o nível micro e nos detemos na prática pedagógica de Alice Meirelles Reis, uma professora paulista que atuou no Jardim de Infância da Escola Primária Caetano de Campos, nas décadas de 1920 e 1930. Com o movimento, pretendemos demonstrar algumas das conexões tecidas entre democracia, escola e infância no período, sem descuidar de indicar suas singularidades.

O procedimento visa, ainda, problematizar estas mesmas conexões, interrogando-se sobre o legado deixado pela Escola Nova no repertório discursivo educacional. Propostas como ensino centrado no interesse infantil, educação como prática de liberdade e respeito à individualidade continuam como questões recorrentes, constantemente atualizadas nas discussões da arena educativa. Este é o objeto do terceiro apartado, escrito a modo de considerações finais.

A New Education Fellowship e a difusão internacional de ideias e práticas associadas a uma nova escola e nova sociedade

A educação no final do século XIX e início do século XX foi marcada pela intensa circulação internacional de teorias, modelos e objetos pedagógicos. O movimento da Educação Nova se insere nesse cenário, tendo na figura da *New Education Fellowship* um exemplo de como as discussões transitavam por diferentes

espaços e agregavam educadores de diversos países, ultrapassando as barreiras geográficas.

A NEF foi fundada em 1921, no primeiro congresso do grupo, realizado em Calais, na França. Todavia, sua origem remete à *Fraternity in Education*, fundada em 1915 por Beatrice Ensor, e agregava, desde sua origem, contatos internacionais, o que possibilitou a realização do congresso em 1921 e conseqüentemente, da oficialização e divulgação ampla da recém-criada *Fellowship*. Composto a direção da organização foram nomeados Elizabeth Rotten e Adolphe Ferrière; Beatrice Ensor assumiu como diretora organizadora, e Baillie-Weaver como presidente.

A princípio, [a NEF] era um movimento internacional que tinha a intenção de reunir em associação aqueles que acreditavam que os problemas ameaçando a civilização eram basicamente problemas de relações humanas que tinham suas origens no individual. (LARSSON, 1987, p. 1).

A criação da NEF se inseria no período pós Primeira Guerra Mundial e trazia em sua gênese a preocupação com a manutenção da paz e a promoção da democracia, vendo na educação o caminho para isso. Os principais canais de comunicação com os membros da NEF eram três revistas vinculadas à organização (*The New Era*, editada por Beatrice Ensor; *Pour L'Ere Nouvelle*; editada por Adolphe Ferrière; *Das Werdende Zeitalter*, editada por Elizabeth Rotten) e as conferências bianuais, que tinham como foco promover discussões relacionadas aos temas centrais da Escola Nova. A projeção internacional da NEF fica evidente pelo rápido aumento do número de seções em diversos países e pelo número de participantes nas conferências. A realização de conferências internacionais reunia membros de várias partes do mundo. Em 1936, por exemplo, a *Fellowship* contava com 51 seções nacionais e 23 revistas em 15 idiomas. A realização de conferências internacionais congregava membros de várias partes do mundo. Na sétima conferência mundial da NEF, por exemplo, realizada em 1936 na Inglaterra, 50 países estavam representados (LARSSON, 1987; JENKINS, 1989).

Desde sua origem a *Fellowship* teve como característica sua natureza internacional, agregando em seu corpo diretivo educadores de diferentes países e a preocupação em criar novas seções ao redor do mundo. Ao longo dos anos, e com o estabelecimento de seções em outros países, outras revistas foram incorporadas³⁴, ampliando ainda mais o seu alcance.

³⁴ A título de ilustração, o número 41, de janeiro de 1930, da revista *The New Era*, discriminava os países com as revistas associadas correspondentes, além do editor responsável, como segue: França (*Pour L'Ere Nouvelle* – Adolphe Ferrière); Alemanha (*Das Werdende Zeitalter* – Elizabeth Rotten); Argentina (*La*

Ao congresso de Calais se seguiram outros, sendo interrompida temporariamente a realização de certames após 1936, dentre outros motivos, pela eclosão da Segunda Guerra Mundial. Entre as duas guerras foram realizados sete congressos internacionais: Calais (1921), Montreux (1923), Heidelberg (1925), Locarno (1927), Elsinore (1929), Nice (1932) e Cheltenham (1936). Também foram realizados congressos regionais (com destaque para os congressos na África do Sul, Nova Zelândia e Austrália), que abordaram temas relacionados à Educação Nova (BREHONY, 2004).

A projeção da NEF é visível pelo crescente número de seções associadas e de participantes dos congressos nos primeiros anos de sua fundação, assim como dos nomes de grande relevo internacional em educação que se faziam presente de diferentes formas, fosse pela publicação de artigos nas revistas associadas, como a *The New Era*, participando dos congressos promovidos pela *Fellowship*, ou presidindo as seções em seus países. Dentre os nomes de projeção internacional estão: Maria Montessori, Jean Piaget, Ovide Decroly, William Heard Kilpatrick, Carleton Washburne, Harold Rugg, Lombardo-Radici, Lorenzo Luzuriaga, Helen Parkhurst e Isaac Kandel. Educadores como John Dewey também se fizeram presentes, apesar de muito mais enquanto referência bibliográfica do que integrando diretamente a *Fellowship*.

Nos EUA, uma seção foi criada em 1932, vinculada à *Progressive Education Association*. Todavia, educadores desse país tinham participação marcante na NEF desde os primeiros congressos (BREHONY, 2004). A primeira referência a uma seção na América do Sul na revista *The New Era* aparece em 1927, com a incorporação provisória de revistas da Argentina e do Chile. Em 1928, na mesma revista, foi noticiada a criação de uma seção na Argentina. Ainda nos anos 1920 e ao longo dos anos 1930 foram estabelecidas seções no Equador, Peru, Bolívia, Chile, Paraguai e Uruguai.

Dentre os catalisadores da criação das primeiras seções na América do Sul estão o congresso de Locarno em 1927, que contou com a presença de representantes sul-americanos, e a viagem de Adolphe Ferrière entre 1929 e 1930. No congresso de Locarno, esteve presente uma comissão brasileira, da qual fazia parte Laura Jacobina

Obra – J. Rezzano); Bulgária (*Svobodno Vaspitanie* – D. Katzaroff); Chile (*La Nueva Era* – Armando Hamel); Tchecoslováquia (*Nove Skoly* – O. Chlup); Dinamarca (*Den Frie Skole* – S. Naesgaard); Holanda (*Vernieuwing* – Cor Bruijn); Hungria (*A Jovo Utjain* – Marthe Nemes); Itália (*L'Educazione Nazionale* – Lombardo-Radici); Iugoslávia (*Radna Skola* – Y. S. Yovanovitch); Romênia (*Pentru Inima Copiilor* – J. Nicipeanu); Espanha (*Revista de Pedagogia* – Lorenzo Luzuriaga); Suécia (*Pedagogiska Sporsmal* – E. Edelstam e M. Montelius).

Lacombe. Lacombe fez uma apresentação sobre a educação pública no Rio de Janeiro, que foi publicada na revista *Pour L'Ere Nouvelle* (LACOMBE, 1927).

Ferrière viajou à América do Sul, a serviço da NEF, e publicou o relato de suas viagens na revista que editava. Segundo Carvalho (2007), o Brasil fazia parte do itinerário de viagem de Ferrière, que ancorou no porto do Rio de Janeiro, mas não pôde desembarcar devido à eclosão da Revolução de 1930. Apesar de não ter desembarcado, durante o período em que o navio esteve ancorado, Ferrière teve acesso a várias obras de educadores brasileiros, o que resultou, posteriormente, na publicação de artigos de Fernando de Azevedo e Deodato de Moraes em número da *Pour L'Ere Nouvelle* de 1931 (67, abril-mai, 1931).

Ainda segundo a autora, havia a intenção de criar uma seção da NEF³⁵ no Brasil, e Ferrière fez referência a tal fato em um de seus relatos na revista que editava. Todavia, o estabelecimento da seção apenas se concretizou em 1942 por meio da intermediação da seção dos EUA³⁶, como é possível conferir em relatórios da NEF³⁷.

Apesar da seção brasileira apenas ter sido criada em 1942, o conhecimento da NEF por parte dos educadores brasileiros remete aos primeiros anos da *Fellowship*. Sinal disto é a presença de brasileiros nos congressos, como Laura Jacobina em Locarno, em 1927, a divulgação desses mesmos congressos nos jornais e revistas pedagógicas nacionais, além do contato que educadores brasileiros mantinham com sujeitos ligados à NEF, vinculados a instituições como o Instituto Jean-Jacques Rousseau e o *Teachers College* da Universidade de Columbia.

As revistas associadas à *Fellowship*, em particular a *Pour L'Ere Nouvelle*, e obras de educadores ligados à NEF, como Adolphe Ferrière, Maria Montessori, Ovide Decroly, no original ou em traduções, circulavam em terras brasileiras. As ideias professadas pelo movimento, como estímulo à experiência e à atividade infantis, o ensino centrado na criança, o método de projetos e os centros de interesse, assumiram caráter de bandeiras e sofreram múltiplas apropriações. Um exemplo de como esta discussão chegou ao Brasil e aqui se manifestou como prática foi o trabalho desenvolvido por Alice Meirelles Reis no Jardim de Infância da Escola Caetano de Campos, sobre o qual nos debruçamos no próximo item.

³⁵ Carvalho (2007) usa o nome em francês, *Ligue Internationale Pour L'Education Nouvelle*. Por uma questão de padronização, adotamos o nome inglês ao longo do texto.

³⁶ O papel dos EUA na circulação da NEF no Brasil e consequente criação de uma seção é objeto de pesquisa de projetos financiados pela FAPESP (Processos 2015/06456-1 e 2016/07024-0).

³⁷ WEF A/I/35 (Arquivo do Institute of Education/University College London).

As práticas escolanovistas de Alice Meirelles Reis no Jardim de Infância da Praça da República

O Jardim de Infância começou a funcionar no ano de 1897 em um prédio anexo à Escola Normal no centro de São Paulo. Em estilo *art déco*, a cúpula e as janelas ornamentadas podiam ser vistas de quase todos os pontos da Praça da República representada por pinturas e fotografias nos cartões postais que simbolizavam a cidade. Todo o complexo educativo tinha sido projetado por Ramos de Azevedo, arquiteto responsável por outros edifícios proeminentes na paisagem urbana paulista do final do século XIX e início do XX.

O prédio do Jardim de Infância possuía uma área total de 940m². O seu interior era composto por uma ampla galeria destinada às festas, quatro salas e um salão central. Ao redor da cúpula, havia quatro terraços com vistas para a cidade. Ali eram recebidas crianças de quatro a sete anos. O projeto educativo tinha como inspiração principalmente os *kindergartens* dos Estados Unidos e as pedagogias de Froebel, Pestalozzi, Rousseau e Carpentier, cujos retratos pintados à óleo ficavam na galeria do salão central (KISHIMOTO, 2014, p. 6-7).

No jornal *Correio Paulistano*, o nome de Alice Meirelles Reis consta nas notícias sobre eventos comemorativos, como aluna do Jardim de Infância, ainda na primeira década do século XX, como por exemplo, na festa de encerramento do ano letivo de 1905, quando ela estava no 1º período³⁸, e no “Dia da Bandeira” - também chamado de “Flag-Day” como preferia Oscar Thompson, diretor da Escola Normal em 1907, ano que corresponde ao seu 3º e último na educação pré-escolar³⁹. Esses eventos contavam com a apresentação de “brinquedos” (jogos), entoação de hinos e recitação de versos, práticas comuns principalmente no que dizia respeito às propostas pedagógicas froebelianas.

Anos mais tarde, Alice Meirelles Reis foi estagiária na mesma instituição em que estudou, e assumiu sua primeira turma em 1923. Vivenciou grande parte da história do Jardim de Infância, percorrendo diferentes fases dos projetos educativos, além das intensas modificações urbanas, sociais e políticas de São Paulo no início do século XX.

³⁸ Na programação do evento consta que Alice da Silva e Alice Meirelles (dos) Reis ficaram responsáveis por apresentar “A jardineira – Brinquedo do 1º período”. Fonte: *Correio Paulistano*, “Jardim de Infância”. 29 nov. 1905, p. 6. Hemeroteca Digital Brasileira da Biblioteca Nacional.

³⁹ Nessa data, Alice Meirelles Reis apresentou o brinquedo leilão junto com os colegas Antonio M. de Carvalho, João dos Santos Filho, Mario Tavares, Dulce Sartorelli, Alcyra C. Salles, Eva L. Mattoso, Armando Sartorelli, Maria de Lourdes M. de Almeida e Odila do Amaral Campos e recitou sozinha os versos de “A violeta”. Fonte: *Correio Paulistano*, “Homenagem à bandeira: o *Flag-day*”. 20 nov. 1907, p. 4-5. Hemeroteca Digital Brasileira da Biblioteca Nacional.

Modificações que determinaram inclusive a demolição do edifício no ano de 1939 para a passagem da Avenida São Luís.

A professora Alice Meirelles Reis registrou, por meio de fotografias e de anotações, os estudos e as atividades desenvolvidas por ela no interior da instituição⁴⁰. Tratam-se de documentos essenciais para perscrutar referências e debates pedagógicos que fundamentaram o desenvolvimento de práticas inovadoras⁴¹ na educação pré-escolar nas décadas de 1920 e 1930.

Ao longo de toda a sua trajetória docente analisada com base nos documentos preservados pela professora, fotografar foi a atividade com maior destaque, fosse pela quantidade de imagens feitas ou mesmo pelo estilo e função dados aos registros. A análise de algumas dessas fotografias feita a partir do cotejamento com as informações retiradas dos documentos escritos possibilitou e ainda possibilita inúmeras reflexões sobre a prática docente das quais destacaremos algumas.

Na Imagem 1, Alice Meirelles Reis posa juntamente com 30 alunos e uma mulher não identificada. O Jardim de Infância admitia a coeducação dos sexos, diferentemente de algumas escolas primárias criadas e operantes na Primeira República. As crianças da foto aparentavam ter 4 ou 5 anos, ou seja, integravam o 1º período segundo a divisão proposta pelo sistema froebeliano (KISHIMOTO, 2014). A disposição das crianças com os braços cruzados ou sobre as coxas poderia sugerir autocontrole, combinando com a acomodação da professora ao centro, simbolizando que era dela que irradiava a autoridade para seus alunos. A face descontraída de Alice Meirelles denotava uma outra forma de se ver como docente daquela faixa etária, corroborando para conceber a infância como dotada de felicidade e despreocupações. Nota-se ainda que na primeira fileira, da esquerda para a direita, há um menino com olhos fechados e o único que está com as mãos na grama, talvez um aluno cego. Era possível que o Jardim de Infância recebesse alunos com deficiência visual, pois

⁴⁰Em 1982, os documentos foram doados por Alice Meirelles Reis à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) sob a responsabilidade da docente e pesquisadora Tizuko Morchida Kishimoto. Tizuko, que desenvolveu importantes trabalhos, referências nos campos da Educação Pré-Escolar/Educação Infantil, História da Educação e História da Infância. Kishimoto analisou e pesquisou os documentos do acervo pessoal de Alice Meirelles e muitos outros. Além de artigos e capítulos de livros, destacam-se sua tese sobre a educação pré-escolar em São Paulo (Kishimoto, 1986) e a publicação do livro específico sobre as práticas docentes de Alice (Kishimoto, 2014).

⁴¹Alice Meirelles Reis integra o conjunto de professoras de São Paulo cujas trajetórias docentes são estudadas pelas autoras deste texto e outras pesquisadoras no projeto “Mulheres e Inovação docente (São Paulo-França, 1860-1960)”. Esse projeto é coordenado por Diana Gonçalves Vidal (FEUSP) e Rebecca Rogers (*Université Sorbonne-Paris-Cité*). Para mais informações acesse o site: <https://histeduc.wixsite.com/genre-genero>

utilizava a concepção montessoriana. A Escola Normal da Praça da República também tinha uma sala especializada para atendimento e aprendizagem dos alunos cegos, com materiais táteis e alfabeto em braile.

Imagem 1 – Turma de 1º período da professora Alice Meirelles Reis, 1924.



Fonte: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Educação. Museu da Educação e do Brinquedo. Acervo Alice Meirelles Reis, 1924.

Alice Meirelles atuou de acordo com diversas referências pedagógicas, mas se ocupava, principalmente em virtude de sua experiência como normalista, de leituras dos escritos de John Dewey e da utilização de métodos propostos por Roger Cousinet (trabalhos em equipe), William H. Kilpatrick (*método de projetos*) e Ovide Decroly (centros de interesse). Buscava *nas tendências escolanovistas as bases para uma renovação das práticas no interior da instituição*. Nestes estudos, traçou redes de colaboração nas quais aparecem os nomes de Noemy da Silveira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo como seus principais interlocutores.

Na Imagem 2 um grupo formado por alunos e alunas se ocupa de limpar o canteiro de milho, configurando uma das propostas de Cousinet de se trabalhar em equipes; bem como de Kilpatrick, *podendo o milho ser tema de um projeto*; de Decroly, com o milho sendo centro de interesse, pois na época em que foi plantado era tempo de colheita e venda do cereal no estado de São Paulo; ainda, Montessori, com a responsabilização pelo espaço de cultivo do milho.

Pela legenda da fotografia, a ação ocorreu em julho de 1929, no auge do inverno paulista, e mesmo com a temperatura mais baixa, as crianças não deixavam de ter

contato com a área externa do prédio escolar ou mesmo se poupavam do contato com a terra e ferramentas, para desenvolvimento físico e muscular conforme anotações de Alice Meirelles em seu Livro II, página 91⁴² (USP. FE. MEB. Acervo Alice Meirelles Reis).

Semeadura, o milho leva em torno de 90 a 100 dias para ser colhido, pelo tamanho da planta da foto, o milho havia sido plantado havia pouco tempo. Na sequência, a Imagem 3 é de agosto de 1929, conforme a legenda. Nela, duas alunas e um aluno regam os pés de milho que duplicaram de tamanho e estão maiores que as crianças. Na última fotografia da série (Imagem 4), as crianças aparecem colhendo o milho. Não há como precisar, mas aparentemente o envolvimento com o cultivo do cereal envolveu o 1º, 2º e 3º períodos pelas diferentes alturas das crianças retratadas.

Imagem 2 – Crianças limpando o canteiro de milho, 1929.



Fonte: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Educação. Museu da Educação e do Brinquedo. Acervo Alice Meirelles Reis, 1929.

⁴² De acordo com Kishimoto (2014), tanto o Livro I quanto o Livro II de Alice Meirelles não foram publicados.

Imagem 3 - Crianças regando o canteiro de milho, 1929.



Fonte: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Educação. Museu da Educação e do Brinquedo. Acervo Alice Meirelles Reis, 1929.

Imagem 4 - Crianças colhendo milho, 1929.



Fonte: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Educação. Museu da Educação e do Brinquedo. Acervo Alice Meirelles Reis, 1929.

Um dos tópicos do Livro II de Alice Meirelles trata do Estudo da Natureza e Vida Social. Particularmente sobre o Estudo da Natureza, a professora registrou que consistia em “despertar e desenvolver o interesse infantil pelas plantas, animais e na observação dos fenômenos naturais: chuva, calor, frio, vento, etc.” (REIS, s/d, p. 123). De acordo com a professora, não havia interesse em ministrar aulas de botânica, zoologia e fenômenos atmosféricos, “mas habituar a criança a observar com atenção as plantas, as aves, os animais; observar como crescem, como vivem, a influência que sofrem dos fenômenos naturais, assim também como a influência que tem esses fenômenos na nossa vida” (REIS, s/d, p. 124). Caso faltasse espaço para o plantio, a

professora indicava a observação e interação com os parques públicos, e na falta destes, análise de gravuras e consultas em livros de informações.

A semeadura do milho foi dos vários projetos implementados no Jardim de Infância pela educadora, em que o protagonismo infantil era a base do trabalho, realizado coletivamente. Por meio das imagens, é possível acompanhar não apenas as etapas do plantio à colheita, mas a aplicação prática dos princípios de solidariedade, atividade infantil, aprendizagem a partir da experiência, associados à renovação escolar propalada no entreguerras. No limite entre o registro e a propaganda, as fotografias sinalizam para uma concepção menos autoritária de ensino, em que a criança assume a centralidade do processo educativo.

A rotina de Alice Meirelles era intensa a despeito de realizar seu trabalho no período da manhã, conforme matéria publicada em edição infantil do jornal *A Gazeta* (também conhecida como *A Gazetinha*) de 1930. No Jardim de Infância, havia oito classes mistas (com meninos e meninas) que funcionavam em dois horários – manhã: das 8h30 ao meio dia e tarde: das 13h às 16h30. De acordo com a inspetora Irene Branco, as classes deveriam ter no máximo 45 crianças, mas naquele ano havia entre 60 e 65. Mesmo com esse número superior ao ideal, havia ainda muitos pedidos (350) à espera da abertura de novas vagas. Essa procura indicava a elevada demanda por acesso a esses lugares dedicados às crianças em idade pré-escolar, bem como a relevância social do trabalho desenvolvido na referida instituição, considerada como modelar.

Sobre os métodos pedagógicos desenvolvidos, a inspetora ressalta a importância do conhecimento sobre os principais métodos de Pedagogia, do aperfeiçoamento e principalmente da adequação para a realidade nacional. Havia uma necessidade, posta desde que tinha assumido o cargo, de se criar uma escola “absolutamente brasileira” e, para isso era, “auxiliada pelas professoras”. Se nos anos anteriores nas poesias traduzidas para o trabalho nas classes falava-se em trigo, neve e muitas outras cousas “do estrangeiro”, nesse novo momento “um intenso movimento [foi estabelecido] no sentido de difundir entre os pequenos o conhecimento das nossas cousas”. Tais questões surgiam a partir do momento em que “o nacionalismo [foi] tomado como principal objetivo”, sendo praticado principalmente pelo cultivo de espécies locais. É por isso que “cada classe tem, no jardim, o seu canteiro, onde tudo se planta [...] fizeram eles uma

colheita de algodão [...] também plantaram diversos pés de café” (A GAZETA, 17/07/1930, p. 8-9)⁴³.

Na matéria foram inseridas algumas fotografias ilustrativas do trabalho desenvolvido no Jardim de Infância, como se pode ver nas Imagens 5 e 6. Observamos uma provável intenção em mostrar os grupos numerosos reunidos no lado externo, onde as crianças posam de frente para a câmera. Na fotografia registrada no interior da sala (Imagem 6) há uma perceptível preocupação com a organização dos corpos direcionados ao fotógrafo(a) mesmo que eles apareçam realizando atividade. Em comparação às fotografias da professora Alice Meirelles Reis, nas imagens que ilustram a matéria é possível verificar que as crianças aparecem de modo muito menos espontâneo.

Imagem 5 – Grupo de crianças no pátio do Jardim de Infância, 1930.



Fonte: HEMEROTECA DIGITAL BRASILEIRA DA BIBLIOTECA NACIONAL. A Gazeta, 17/07/1930, p. 8-9.

43 A matéria estava intitulada da seguinte forma “O que é o Jardim de Infância?”.

Imagem 6 – Grupo de crianças observando uma colega dentro da sala de aula, 1930



Fonte: HEMEROTECA DIGITAL BRASILEIRA DA BIBLIOTECA NACIONAL. A Gazeta, 17/07/1930, p. 8-9.

O investimento no estudo dos métodos⁴⁴ e a realização de práticas consideradas inovadoras no Jardim de Infância da Praça da República conferiu à professora reconhecimento nos meios educacionais e culturais de São Paulo. Em 1939, mesmo participando de tantos projetos e do *status* que ganhou como especialista na educação das crianças, Alice Meirelles vivenciou a transferência do Jardim de Infância para salas adaptadas no interior da Escola Normal por causa da demolição do prédio.

A educadora, ainda, foi convidada a participar de outras iniciativas como especialista nos assuntos relativos ao cuidado e educação das crianças, tendo sido um dos principais nomes cogitados para coordenar a instalação dos Parques Infantis pelo Departamento de Cultura⁴⁵. A professora presidiu a Liga das Senhoras Católicas e orientou as atividades realizadas na Casa da Infância, no Ninho Condessa Crespi, no Asilo Sampaio Viana e no Educandário Dom Duarte. Prestou assessoria ao governo do Estado de São Paulo, na Fundação Paulista de Assistência à Infância e participou do projeto de formação do Centro de Estudos e Ação Social, do Departamento do Serviço Social do Estado, colaborando com a instalação dos três centros familiares nos bairros

⁴⁴ Incluindo viagens de estudos internacionais.

⁴⁵ De acordo com Paulo Duarte, um dos motivos apontados para que Alice fosse vetada do cargo de chefe da Divisão de Educação e Recreio era o de que ela seria “perrepista”, sendo seu pai um antigo membro do Partido Republicano, o que descontentava os dirigentes políticos no poder. Ainda afirma que as questões políticas ou “invençônicas” acabaram de impedir de assumir o cargo “uma das mais competentes pedagogas de São Paulo” (Duarte apud Santos, 2005, p. 76).

de Santana, Ponte Pequena e Quarta Parada (KISHIMOTO, 1986, p. 130-137; SANTOS, 2005, p. 74-75).

Em 1951, o artigo intitulado como “São Paulo necessita de maior número de Jardins de Infância” trata da candidatura de 800 crianças para a existência de apenas 40 vagas disponíveis no Jardim de Infância do Instituto de Educação Caetano de Campos. Segundo consta no *Jornal de Notícias*, de 15 de agosto de 1951, desde que foi demolido “o edifício em que se achava magnificamente instalado o Jardim de Infância [...] foi feita a promessa de que outro seria brevemente construído”. Até aquele ano, entretanto, a instituição mantinha-se em “instalações provisórias”⁴⁶.

O subtítulo final do artigo, “Projeto Encalhado”, tratava do envio feito cinco anos antes, ou seja, em 1947, de um projeto de Jardim de Infância de autoria da professora Alice Meirelles Reis à Prefeitura Municipal de São Paulo. O texto do documento indicava a necessidade de construção de um prédio, “consoante prometido, dotado de todos os requisitos necessários para atender com eficiência ao ensino dos pequeninos”. Para a conclusão, estão registradas as seguintes palavras “triste é propositura, que jamais foi objeto de estudos, estando até hoje encalhado” (JORNAL DE NOTÍCIAS, 15/08/1951).

A Escola Nova, legado e utopia pedagógica: considerações finais

O subtítulo “Projeto Encalhado” evidencia o paradoxo da introdução das propostas da Escola Nova no Brasil, mas também em demais países no circuito estabelecido pela NEF. Por certo, a eclosão da Segunda Guerra Mundial e a onda conservadora que se entranhou na sociedade com o fim da conflagração armada repercutiram em um refluxo na crença do poder transformador da educação escolar na promoção de uma civilização mais solidária e pacífica. No entanto, vale considerar que as iniciativas escolanovistas concentraram-se majoritariamente em experiências pontuais e circunscritas às camadas da elite, salvo apenas em países como a Rússia e o Brasil, em que a Escola Nova foi concebida como um empreendimento de Estado. No entanto, mesmo nesses casos, foram limitadas sua abrangência geográfica e populacional e sua permanência no tempo.

Como princípios, as propostas de renovação escolar defendidas no entreguerras permanecem no repertório pedagógico ainda nos dias de hoje. A defesa da experiência

⁴⁶ A matéria do periódico tinha como título “São Paulo necessita de maior número de Jardins de Infância”.

infantil e da atividade da criança na aquisição de conhecimentos; o recurso a métodos de projeto, salas ambiente, excursões, centros de interesse, ainda que com outros rótulos; e o primado de respeito às diferenças individuais e de promoção de uma sociedade mais justa ainda emergem na pena de educadores, muitas vezes propalados como inovação de práticas ou novas teorias pedagógicas.

Na retórica da pedagogia contemporânea, repetem-se fórmulas recorrentes nos anos 1920 e 1930, como o ataque aos métodos tradicionais, ao uso da memória e da memorização e às aulas expositivas. Não raro, as medidas apresentadas como novas na atualidade vêm associadas a recursos tecnológicos, mas se enraízam na mesma prédica de que o aprendizado deve ser ativo e deve partir da realidade concreta do educando. Os exemplos de sucesso citados acabam por encerrar casos pontuais ocorridos em escolas específicas.

A constatação da força desse imaginário pedagógico emergente dos anos 1920 contrasta com o apagamento de seus rastros históricos, como se as ideias e práticas a ele entretecidas fossem “constantemente” novas, talvez porque nunca implantadas efetivamente em larga escala. Constituem o que podemos chamar de uma utopia pedagógica, na medida em que permanecem como objetivo a conquistar. No entanto, nem sempre são percebidas como um legado e, assim sendo, nos deixam na frágil posição do eterno começo, da perda do acúmulo produzido historicamente pela ação concreta dos sujeitos, do tudo a construir ou inovar. Nesse processo, desacreditamos os esforços anteriores, desconhecemos seus atores e nos lançamos na aventura do (antigo e inacessível) novo.

O texto de Adolphe Ferrière, incluído na epígrafe deste artigo, foi escrito como provocação aos educadores em 1920. Entretanto, se lido nos dias de hoje sem a menção à data de sua elaboração, poderia ser considerado como uma crítica à escola contemporânea. Sua atualidade provoca angústia. Não porque evidencie que nada mudou em praticamente 100 anos. Mas porque revela, simultaneamente, os contornos dessa utopia pedagógica e as raízes de seu legado.

Referências

BREHONY, K. J. A new education for a new era: the contribution of the conferences of the New Education Fellowship to the disciplinary field of education 1921-1938. *Paedagogica Historica*, v. 40, n. 5/6, p. 733-755, 2004.

CARVALHO, M. M. C. A bordo do navio, lendo notícias do Brasil: o relato de viagem de Adolphe Ferrière. In: MIGNOT, A. C. V.; GONDRA, J. G. (Orgs.). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 277-293.

FERRIÈRE, A. **Transformemos a escola**. Apelo aos pais e às autoridades. Paris: Livraria Francesa e Estrangeira. 1928.

JENKINS, C. M. **The professional middle class and the social origins of progressivism**: a case study of the New Education Fellowship, 1920-1950. 1989. Tese (Doutorado em educação) - University of London, 1989.

KISHIMOTO, T. M. **Práticas Pedagógicas de Alice Meirelles Reis (1923-1935)**. São Paulo: PoloBooks, 2014.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo**: das origens a 1940. 1986. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

LARSSON, Y. **The World Education Fellowship**: its origins and development with particular emphasis on New South Wales, the first Australian section. Working papers in Australian studies. Londres, 1987.

LACOMBE, L. L'enseignement public a Rio de Janeiro. **Pour L'Ére Nouvelle**, n. 31, p. 218-219, 1927.

SANTOS, M. W. **Educadoras de Parques Infantis em São Paulo**: aspectos de sua formação e prática entre os anos de 1935 e 1955. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

REFLETS DU BRÉSIL NO CENTRE INTERNACIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES/CIEP (SÈVRES/FRANÇA - 1945- 1971)⁴⁷

MARIA HELENA CAMARA BASTOS
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

No mês de janeiro de 1982, realizei um estágio de aperfeiçoamento para professores de francês e de outras disciplinas no *Centre International d'Études Pédagogiques/CIEP*, em Sèvres/França⁴⁸. O estágio envolveu informações sobre o sistema educacional francês, visitas a vários estabelecimentos de ensino e significou a primeira viagem de estudos na Europa⁴⁹.

Em 2016, novamente instalada no CIEP, mas com outros objetivos, que estão diretamente ligados à minha formação secundária, especialmente à experiência das chamadas “classes secundárias experimentais/CSE”⁵⁰, nas quais fui aluna de 1962 a 1968⁵¹, inspiradas no modelo das “classes nouvelles”, implantadas na França a partir de 1945⁵². Conselhos de classe, estudo dirigido, o estudo do meio, trabalho de grupo, ações

⁴⁷ A coleta de dados para esse estudo ocorreu em duas etapas de pesquisa no CIEP: setembro de 2015 e maio de 2016. Agradeço imensamente a atenção dispensada pela documentarista Mme Sol Inglada, responsável pelo acervo documental.

⁴⁸ Cabe assinalar, que a Aliança Francesa no Brasil se instala em 1885, depois de dois anos de sua criação na França. Desde então, tem sido um importante elo de ligação do país com a França e, especialmente, com o CIEP. Em 1955, já haviam 24 filiais, que eram responsáveis pelo envio de um grande número de estagiários e visitantes.

⁴⁹ Sobre viagens e formação, ver MIGNOT, GONDRA (2007).

⁵⁰ As classes secundárias experimentais foram implantadas oficialmente no Brasil em 1959, com o “objetivo de ensaiar a aplicação de métodos pedagógicos, processos escolares e tipos de currículo, objetivando ensino menos acadêmico, mais objetivo, mais funcional” (Portaria n. 1 de 3 de janeiro de 1959). Mas sua recomendação remonta a 1957, quando da realização da “Primeira Jornada de Estudos de Diretores de Estabelecimentos de Ensino Secundário”, na cidade de São Paulo (DALLABRIDA, 2014, p. 409 e 415). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 4024/1961, no artigo 104, prevê a possibilidade de se instituírem cursos ou escolas experimentais com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios”.

⁵¹ No Ginásio no Colégio Estadual Pio XII, no clássico no Colégio de Aplicação da UFRGS.

⁵² Para Gadotti (1993, p. 142), “muitas são as escolas que sob diferentes nomes revelam a mesma filosofia educacional liberal: “as classes nouvelles” francesas que deram origem, na década de 1960, no Brasil, aos “ginásios vocacionais”, às escolas ativas, às escolas experimentais, aos colégios de aplicação das Universidades”. Os ginásios e os colégios de aplicação nas Faculdades de Filosofia deveriam colocar em prática experiências renovadoras.

para facilitar o emprego dos métodos ativos (cinema, teatro, artes, trabalhos manuais) e reduzido número de alunos por classe (35) foram algumas das inovações adotadas⁵³.

Como pesquisadora, ao retornar a este centro, minha intenção foi verificar a circulação de professores brasileiros que frequentaram o CIEP e seus estágios de formação, a partir de 1945 a 1970. Algumas pesquisas e estudos sobre as experiências das classes secundárias experimentais, em escolas públicas e privadas, reconhecem a inspiração francesa (VIEIRA, DALLABRIDA, STEINDEL, 2013; DALLABRIDA, 2014). No entanto, há pouca referência aos brasileiros que estagiaram nesse centro, observando diretamente as “classes nouvelles” e os “lycées pilotes”⁵⁴.

Dallabrida (2014, p. 409) se refere a parceria que o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos/INEP estabeleceu com a UNESCO⁵⁵, em 1955, para a renovação do ensino secundário no Brasil. A UNESCO e o CIEP têm uma estreita parceria desde os anos 1945, pois Sèvres acolhia igualmente as reuniões desse organismo internacional, possibilitando aos professores conhecer outras realidades internacionais. Em 1949, o diretor geral da Unesco, Torres Bodet, sugere a “criação de clubes de amigos da Unesco”, para permitir maior divulgação das ideias da organização e despertar os jovens a necessidade de trabalhar por um mundo de paz e solidariedade (LECOQ; LEDERLÉ, 2009, p. 80). Um indicador dessa vinculação é a seção “Activités de l’UNESCO”, na revista “Les Amis de Sèvres”, desde 1949, que apresenta as inúmeras atividades conjuntas em vários países.

A presente pesquisa aborda não somente a presença de brasileiros em Sèvres, mas também a de professores do CIEP no Brasil⁵⁶. Em 1954, Mme Edmée Hatinguais, diretora do CIEP desde 1945, faz uma tournée de visitas e conferências pelo Brasil, como convidada do governo, indo à São Paulo e Rio de Janeiro, mas permanecendo mais tempo nessa cidade. Tamberlini (2001, p. 48), referindo-se sobre a estadia em São

⁵³ As experiências funcionaram em São Paulo, Estado da Guanabara, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Ceará, Pernambuco, Espírito Santo e Paraná. No estado do Ceará a experiência foi iniciada em 1959 e encerrada em 1960 (FAGIONATO, 2016).

⁵⁴ Dallabrida (2017) realiza um balanço pesquisas e estudos sobre as classes secundárias experimentais no Brasil, afirmando que é “uma tradição escolar (quase) esquecida”.

⁵⁵ Essas atividades eram realizadas, inicialmente, pelo Bureau International d’Éducation/BIE, fundado em Genebra, como uma organização não-governamental em 1925. O BIE é criado pela iniciativa dos colaboradores do Instituto Jean-Jacques Rousseau, fundado em Genebra, em 1912, pelo médico e psicólogo Édouard Claparède. Durante quase quarenta anos foi dirigido por Jean Piaget. Depois de 1969, passa a ser parte integrante da UNESCO - Organização das Nações Unidas/ONU para a ciência, a educação e a cultura. Em 1999, o BIE é o responsável pelos conteúdos e métodos pedagógicos (BIE, 2007, p. 4).

⁵⁶ Búriço (2016, p. 166), ao analisar a Matemática Moderna e o papel de Lucienne Félix no Brasil, nos anos 1960 (1962, 1965, 1967), assinala que o primeiro contato do Grupo de Estudos sobre o Ensino da Matemática Moderna de São Paulo/GEEM se deu pelas relações existentes com o CIEP de Sèvres.

Paulo, onde fez palestras, assinala que as mesmas tiveram pouca repercussão. Da viagem ao Brasil, é noticiado que “ficou seduzida pela *cordialidade* da acolhida que lhe fizeram, interessada pelas riquezas infinitas desse *país novo* (crivo meu) (LAS, 1955, n. 24, p29). A única referência à educação é “de que o país tem feito um grande esforço de modernização do ensino”⁵⁷.

Com essas premissas, o estudo objetiva, inicialmente, apresentar o CIEP (1945), a constituição das “classes nouvelles” e “lycées pilotes” na França. Assim como, a revista “Les Amis de Sèvres”/LAS, editada a partir de 1949, pois se constitui como primeiro documento para o levantamento dos nomes de brasileiros presentes em Sèvres, cujos números trazem a listagem dos estrangeiros que o frequentavam, por países⁵⁸. A seguir, a partir de uma abordagem quantitativa e qualitativa, analisa-se a participação brasileira no CIEP e do CIEP no Brasil. Privilegiou-se como limite cronológico a data de 1971, quando a reforma do ensino de primeiro e segundo graus é implantada (Lei n. 5692/1971).

A abordagem baseia-se na circulação internacional das reformas escolares (MATASCI, 2015; DROUX, HOFSTETTER, 2015), especialmente do ensino secundário, a partir da década de 1940, e o papel das viagens de formação de profissionais ligados à educação brasileira, na perspectiva de intelectuais mediadores (GOMES, HANSEM, 2016).

O CIEP E AS “CLASSES NOUVELLES” (1945-1971)

O Centre international d'études pédagogiques/CIEP⁵⁹ foi criado em 30 de junho de 1945, por Gustave Monod (1885-1968), Inspetor geral da Instrução Pública e Diretor do Ensino Secundário⁶⁰, após a segunda guerra, com o objetivo de “adensar a reforma da escola em comparação com os sistemas educativos, com destaque para a cooperação em educação (2009, p. 67)”. Mme Edmée Hatinguais (1896-1972) foi encarregada da direção do CIEP, a qual exerceu de 1945 a 1966.

⁵⁷ Até o momento, não tivemos acesso ao relatório da viagem ao Brasil de Mme Hatinguais.

⁵⁸ O CIEP mantém um “Centre de Ressources et d'Ingénierie Documentaires (Langues et Éducation)”. O arquivo histórico não é aberto à pesquisa, somente mediante solicitação e envio via internet.

⁵⁹ Desde sua fundação, o CIEP se instalou em Sèvres/FR, no prédio que outrora tinha sido a Manufatura de Porcelana (1756-1876) e, posteriormente, a École Normale de professeurs-femmes (1881-1940), no sistema de internato. Até hoje, mantém o sistema de alojamento para seus frequentadores. Sobre, ver site: www.ciep.fr

⁶⁰ Sobre Gustave Nomod e a renovação do ensino secundário francês, ver Araújo & Dallabrida (2017, p. 475-481).

O CIEP nasce com uma perspectiva de cooperação e internacionalização das políticas públicas de educação, com forte ênfase na formação de docentes de diferentes países, através de visitas dirigidas, estágios de formação, cursos para professores de francês. Em síntese, objetivava a formação continuada e a internacionalização.

Desde a sua fundação, é um organismo do Ministério da Educação da França, destinado a promover a pesquisa e a influência pedagógica, essencialmente por meio de estágios, de franceses e estrangeiros. Estrutura-se com três características particulares: funciona em simbiose com um estabelecimento escolar ligado à formação de professores com a pesquisa pedagógica; aberto desde suas origens aos educadores estrangeiros, fazendo trocas e reflexões pedagógicas com todos os países do mundo; participa ativamente da modernização da educação depois da segunda grande guerra (ARMIER, 1983, p. 4). Acolhe professores de vários países, para missões e estágios de curta e/ou longa duração, sobre a Civilização Francesa e o sistema educativo, a língua francesa. Em seus prospectos, explicita sua missão “ao serviço do francês e da educação no mundo”.

Em 1948, é integrado ao Liceu de Sèvres⁶¹, que é o modelo para os demais “liceus-pilotos”, tendo sido implantados em torno de setecentas classes secundárias experimentais na França. Em 1956, torna-se o Institut Pédagogique National (IPN), integrando diversos organismos, mas com duas seções: acolhimento e aperfeiçoamento pedagógico, e centro para o ensino da língua e da civilização francesa no exterior. Em 1959, cria o Serviço de Documentação e de Publicações, com biblioteca, para servir aos visitantes e estagiários do Centro, assim como os professores do liceu (AIMER, 1983, p. 303). Em 1966, passa a atuar, predominantemente, como organizador da formação de professores, coordenador de pesquisas e instrumento da política cultural da França.

Como missão, desde a fundação no pós-guerra, teve por intenção a comparação dos sistemas educativos e a cooperação internacional, como um lugar de encontros, trocas de experiências e de reflexão. Em 1983, cria o primeiro grupo de análise comparativa do funcionamento dos sistemas educativos estrangeiros. Em 1986, se transforma em departamento de comparações internacionais. Em 1987, se torna autônomo do Institut Nationale de Recherche Pédagogique/INRP, especializando-se em línguas e pesquisa educativa. Hoje, mantêm ainda essas funções acrescidas da gestão de

⁶¹ Em 1920, é criada a Escola de Aplicação na École Normale de Sèvres. Uma inovação para a época, para alunas em formação fazerem sua iniciação pedagógica e terem contato direto com a realidade. O Liceu resulta dessa escola.

programas de mobilidade, apoio à inovação do ensino de línguas e o reconhecimento de diplomas.

A fundação do CIEP está diretamente ligada à experiência das “classes nouvelles”⁶², pois permitiu reunir professores com o objetivo de partilharem uma mesma concepção pedagógica, de conhecerem as experiências estrangeiras e terem contato com outros sistemas educativos (LECOCQ; LEDERLÉ, 2009, p. 69). Em 1965, o CIEP cria um “Comité de liaison pour l’Éducation Nouvelle”, para reunir as associações que se identificam com os princípios da escola nova.

A experiência das “classes nouvelles”, destinadas a reformar os métodos pedagógicos, empreendida em 2 de julho de 1945, na França, dirigiu-se para o primeiro ciclo do ensino secundário, decorrente da Reforma de Jean Zay (1904-1944)⁶³, que prolongou a escolaridade obrigatória até os 16 anos.

Para Armier (1983, p. 68), a marca do CIEP foi “inovar sem revolução, uma espécie de reação já presente [na escola ativa]”. Esse processo de inovação visava uma mudança de atitudes e de perspectivas dos métodos pedagógicos do ensino secundário: “do conformismo à uma atitude crítica; da tradição cartesiana à um novo humanismo; do elitismo à democracia; do professor ao educador; do isolamento à solidariedade; da autoridade ao diálogo; da rotina ao engajamento pessoal (ARMIER, 1983, p. 93-100).

As “classes nouvelles” se apoiavam em quatro princípios: “uma orientação positiva, uma equipe educativa, uma educação ativa e um ensino global” (p. 68). Para Monod (1924, apud ARMIER, 1983, p. 68) “Notre rôle est de faire penser, de révéler les problèmes à la limite, et pour les plus grands élèves, d’inquieter l’intelligence plus que de la satisfaire”. A partir, de uma pedagogia mais aberta, menos livresca, que estimulasse a criatividade, a iniciativa e a colaboração dos alunos, a fim de superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, com estudos em grupo e a introdução dos trabalhos manuais no currículo escolar. Para Armier (1983, p. 22), o espírito das “classes nouvelles” era “observar, medir, criticar suas próprias observações”, isto é, ligar a escola à vida, pois os alunos deveriam compreender o mundo em que iriam viver.

O primeiro estágio de formação para as “classes nouvelles”, organizado no CIEP, de 17 a 27 de setembro de 1945, teve como programa uma série de conferências sobre os temas: A psicologia da criança; A coordenação entre as disciplinas (centros de

⁶² Sobre, ver ARMIER (1983); ARAÚJO (2013).

⁶³ Foi Ministro da Educação Nacional de 1936 a 1939.

interesse, coordenação entre as matemáticas e as outras disciplinas); O estudo do meio (meio natural, meio humano); O trabalho em equipe; O papel da higiene; O papel da educação física; O conhecimento da criança; O dossiê escolar; O emprego de testes; Uma experiência de orientação; A organização da classe (material, horários; clima moral e disciplinar); O ensino das disciplinas (francês, latim, história e geografia, ciências naturais, matemática, línguas vivas, música, artes plásticas).

A dimensão internacional do Centro esteve presente desde a sua fundação, com o objetivo de organizar trocas com Universidades, nos quais os professores estrangeiros conheceriam os métodos franceses de educação, e os professores franceses as experiências estrangeiras⁶⁴. Dessa forma, o Centro tinha por missão a formação de professores e de quadros administrativos para a educação, iniciação nos novos métodos, sempre com a intenção dos professores “cruzarem seu olhar com o dos outros”. Por um lado, estágios de formação permanente para os professores franceses ligados à experimentação dos novos métodos e, por outro, de criar entre os professores de todos países um espaço de trocas e formação recíproca. Um dado significativo, é o número de professores, franceses e estrangeiros, que frequentaram o Centro, em três anos: 4.500 docentes. Nesse período, foram realizados 38 estágios (ARMIER, 1983, p. 168).

Do espírito de internacionalização e de manutenção permanente de contato com o CIEP, em 1948 é criada a “Association des Amis de Sèvres/AAS”, também uma iniciativa de Gustave Monod. Tinha por objetivo ajudar na elaboração das ideias pedagógicas e dos sistemas de educação; organizar reuniões entre pedagogos franceses e estrangeiros; de difundir através de um boletim as atividades realizadas no Centro, que serviria de ligação entre os humanistas de todos os países; de manter e desenvolver entre seus membros relações de amizade e de apoio profissional mútuo” (LAS, n. 1, jan. 1949, contracapa).

É criada a revista *Les Amis de Sèvres/LAS*, como Bulletin d’Information nº1 do Centre International d’études Pédagogiques (trimestral), e um serviço de relações universitárias e culturais entre a França e o estrangeiro, cujo primeiro número é de

⁶⁴ Armier (1983, p. 294), cita os 48 países associados ao CIEP, até 1975: Europa (Bélgica, Grã-Bretanha, Dinamarca, Suíça, Itália, Polônia, Alemanha, Luxemburgo, Países Baixos, Suécia, Noruega, Finlândia, Portugal, URSS, Romênia, Bulgária, Hungria, Iugoslávia, Tchecoslováquia, Grécia e Chipre); África (Egito, Dakar, Le Cap, Abidjan, Marrocos, Algéria); Ásia (Líbano, Síria, Jordânia, Armênia, Israel, Irã, Tailândia, Paquistão, Índia, Ceilão, Filipinas, Japão); América do Norte (EUA, Canadá); América do Sul (Brasil, Chile, México, Uruguai, Argentina, Peru, Guatemala).

janeiro de 1949⁶⁵. Mme Hatinguais, na *Mensagem* publicada no número de outubro de 1950 (n. 8, p. 6), considera o periódico como uma publicação “oficial” do CIEP, pois estreita as relações com o exterior e a França.

Mme Hatinguais acumula, além das funções de diretora do CIEP, a de presidente da Associação e diretora do comitê de redação da revista, de 1948 até 1966. A revista é publicada até 1988, totalizando 132 números, sempre com a missão de ajudar a divulgação das ideias pedagógicas e manter uma relação entre seus membros. De 1989 a 1993, o CIEP publica a revista *Éducation et Pédagogie* e, a partir de 1994, a *Revue internationale d'éducation de Sèvres*.

Outra ação de internacionalização do CIEP, empreendida por Mme Hatinguais, foi a criação de filiais do Centro e da Associação em diferentes países. Sobre essa ação, Mme C. Stourdze (1965, n. 51, p. 85) escreve:

Depois da segunda guerra mundial, numerosos foram os pedagogos estrangeiros que começaram a vir para a França para estudar os métodos novos de ensino experimental, nas classes-pilotos do ensino secundário. Retornando aos seus países, estes professores, diretores de estabelecimentos, altos funcionários da instrução pública, desejaram continuar trocando experiências com seus interlocutores na França. Mme Hatinguais envia, regularmente, documentos pedagógicos e culturais aos seus fiéis correspondentes, que chamou ‘as filiais de Sèvres’.

Em 1965, já havia 20 “filiais de Sèvres” no exterior. Mme Hatinguais mantinha uma relação constante com esses grupos, enviando regularmente documentação pedagógica e cultural, o que permitiu uma maior circulação das propostas do CIEP e sua apropriação por diferentes grupos. Depois de 1968, passam a se identificar como “Centros associados”.

Armier (1971, p. 245) afirma que cada uma das filiais tinham um perfil diferente: algumas só recebiam a documentação de Sèvres e a divulgavam, por conferências e/ou traduções e publicação em periódicos; outras promoviam reuniões com os grupos de professores que estagiaram e/ou visitaram o CIEP e aqueles que também fariam um período de estudos em Sèvres; outras criaram e desenvolveram pesquisas com estreita ligação com CIEP, como é o caso do México e da Argentina (Buenos Aires)”. Cita as filias criadas nas Américas – México (1958), Argentina (1963), Rio de Janeiro (1960). Quanto aos correspondentes brasileiros informa que havia três filiais de Sèvres no Brasil e comenta a criação de um Centro no Rio de

⁶⁵ Desde o número 2 (avril 1949), consta, na última contracapa, a lista de correspondentes no estrangeiro para adesão à associação e recebimento da revista, com 40 países listados. A Livraria e editora Hachette no exterior é a indicação referida. No Brasil consta o endereço da Livraria do Rio de Janeiro.

Janeiro-Niterói, depois que Myrthes Wenzel conheceu Mme Hatinguais, em sua primeira viagem ao Brasil, e demonstrou desejo de trabalhar afinado com o espírito do CIEP e dos liceus franceses (ARMIER, 1971). Quando a Associação dos Amigos de Sèvres de Niterói/RJ completou dez anos, em 1970, Mme Hatinguais registra que “sua fundadora Myrthes de Wenzel⁶⁶, depois de assistir a sua conferência sobre os “Méthodes actives dans les classes nouvelles en France”, decidiu abrir um local de “ensino livre”, com os mesmos princípios franceses”⁶⁷ (ARMIER, 1983, p. 311).

Em São Paulo, a filial de Sèvres foi instalada no Centro Regional de Pesquisas Educacionais/CRPE, conforme consta na biografia de Luis Contier (2013):

Ainda fruto da Missão Pedagógica Francesa, o Prof. René Haby, chefe da missão, que, anos depois, foi Ministro da Educação da França, trouxe ao Prof. Contier a oferta de Mme. Hatinguais, diretora do Centro de Estudos Pedagógicos de Sèvres, de instalação em São Paulo de uma filial daquele Centro. O Prof. Contier, sugeriu, então, ao Prof. Laerte Ramos de Carvalho, que a referida filial fosse instalada no Centro Educacional de Pesquisas Educacionais que ele dirigia, na cidade Universitária.⁶⁸

Posteriormente, em 1965, Luis Contier cria o Centro de Estudos Pedagógicos de São Paulo, também no CRPE/SP.

Faziam parte do grupo ligado ao Centro os professores Laerte Ramos de Carvalho, à época diretor do CRPE-SP, Luis Contier, ligado à Divisão do Ensino Secundário e Normal do Departamento de Educação de São Paulo, Mme. Collete Itourdèze, conselheira pedagógica do Centro de Estudos Pedagógicos de Sèvres, Heládio Gonçalves Antunha⁶⁹, coordenador de divisão no CRPE-SP, Maria José Garcia Werebe⁷⁰, professora de Orientação Educacional do Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia da USP, Luis F. Carranca, jornalista, Julieta Silveira Leite, coordenadora das Classes Integradas do Colégio de Aplicação da USP, Sílvia Magaldi, instrutora da Cadeira de Metodologia Geral de Ensino na Faculdade de Filosofia da USP, Flora de Barros, chefe do Serviço de Documentos e

⁶⁶ A professora foi inspetora federal de ensino médio (concurso em 1942, admitida em 1944), graduou-se em Geografia e História (anos 1950), atuou na Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Médio/CADES (1953-1971), autora de livros didáticos, fundou o Centro Educacional de Niterói (1955-1970), secretária de educação e cultura do Estado do Rio de Janeiro (1975-1979). Também foi responsável pela criação do “Laboratório de Currículos”/SEC, que implantou as “escolas experimentais”. Sobre, ver LÔBO (2002), SANTOS (2013).

⁶⁷ Mme Hatinguais se refere ao “Centro Educacional de Niterói” (1960), criado pela Fundação de Ensino Secundário, hoje Fundação Brasileira de Educação/FUBRAE (1955), por iniciativa de Armando Hildebrand e Myrthes de Luca Wenzel. Sobre, ver SANTOS (2010).

⁶⁸ Não temos uma data precisa, mas provavelmente foi em 1962. No entanto, parece que a iniciativa não frutificou, conforme relata Luis Contier: “Aceita a ideia, houve uma solenidade de instalação da planejada filial com a presença de autoridades francesas e brasileiras. Mas, por omissão de autoridades paulistas da Educação, essa oferta não teve prosseguimento, para frustração de educadores que viam naquela instituição a continuidade da renovação pedagógica brasileira” (CONTIER, 2013). Vieira (2015, p. 102) se refere a uma Associação Brasileira dos Antigos Estagiários de Sèvres criada por Luis Contier, mas não temos informações sobre essa iniciativa.

⁶⁹ Esteve no CIEP em 1961, acompanhado da esposa.

⁷⁰ Dallabrida (2017, 226) informa que a professora Maria José Garcia Werebe foi estagiária no CIEP, não precisando a data. Na lista de nomes presentes em Sèvres não localizei seu nome.

Estágios de pesquisa/grupos de estudos em perspectiva internacional ainda hoje são as funções do CIEP: comparação internacional de métodos para o ensino das diferentes disciplinas do currículo; projeto de organização de cooperação e desenvolvimento econômico/OCDE para a introdução da matemática moderna nos liceus; seminários de estudos linguísticos com os professores de francês língua estrangeira onde muitos métodos são testados.

Em março de 1968, Gustave Monod (2009, p. 91) se expressa sobre as causas do fracasso das “classes nouvelles” na França: recursos financeiros insuficientes, cinco ministros de educação com projetos políticos partidários diferenciados, a pressão da ascensão da força de trabalho, as resistências psicológicas de um grupo de professores ao modelo, a coexistência das “classes nouvelles” com as classes tradicionais, a dificuldade de instituir um “espírito de equipe” (cada professor, cada um com seu método).

No Brasil, podemos considerar que a lei 5692/1971, que institui o ensino de primeiro e de segundo grau, extingue a experiência das classes experimentais, gradativamente. Para Dallabrida (2017), “na rede pública, há certa retração no início dos anos 1960. Em São Paulo, as classes experimentais são, em boa medida, substituídas pelos ginásios vocacionais. Na rede católica, inferimos que houve vida mais longa e, talvez, o limite foi mesmo a lei 5.692”. Os Colégios de Aplicação das Universidades brasileiras mantiveram por mais tempo a experiência. No entanto, podemos considerar que algumas práticas introduzidas pelas classes experimentais foram mantidas: conselho de classe, estudo dirigido, trabalho em grupo/equipe,

O BRASIL NO CIEP E O CIEP NO BRASIL (1945-1971)

[...] fora da Europa, a mesma curiosidade, o mesmo desejo de todos, comparar o ensino dado em seus países com aquele ministrado para as nossas crianças, particularmente nas classes nouvelles. (LAS, n. 2, abril 1949, p. 36).

O CIEP como o centro irradiador da modernização dos métodos pedagógicos para o ensino secundário (primeiro ciclo), desde sua criação, teve por missão congregar pesquisadores de vários países do mundo

A revista *Les Amis de Sèvres* na seção – Les Activités no CIEP, Séjours et Visites, Vie em Sèvres, Visiteurs, Chronique, La vie du centre de Sèvres - registra em cada número a presença de professores e autoridades no centro. Essa prática deixa de ocorrer a partir de 1967, passando a mencionar tão somente as autoridades dos países em visita. Esse é o primeiro registro examinado para analisar a presença de professores e autoridades brasileiras em Sèvres⁷¹, para, a partir dos dados coletados, confrontar com outros documentos.

Quanto aos brasileiros no CIEP, Armier (1971, p. 234) assinala a presença de educadores, psicólogos, de professores do ensino profissional, de professores de francês, que a cada ano aumentava. Ao explicitar os contatos do CIEP com o Brasil, assinala que a primeira presença brasileira foi de Bianca Fialho⁷², em 1947, e que foi responsável por uma “ativa propaganda” do Centro. A seguir, em maio de 1948, registra a vinda do professor Carlos Octavio Flexa Ribeiro⁷³, Diretor do Colégio Andrews, do Rio de Janeiro e membro do Conselho Diretivo da Associação Brasileira de Educação/ABE⁷⁴. Flexa Ribeiro, no seu retorno ao Brasil, publica na revista “Educação”, de outubro de 1948⁷⁵, um artigo sobre o CIEP, em que escreve:

Um Centro de encontros e de discussão como o de Sèvres permite que uma reforma não se esclerose na rotina e de não correr o risco de muitas fórmulas estatísticas. O objetivo é buscar formas de libertar a escola de todo o dogmatismo pedagógico e de criar uma concepção dinâmica da Educação abrindo espaço para uma pedagogia experimental, continuamente criativa, que sabemos como é difícil de atender.

⁷¹ A pesquisa constituiu um repertório de trezentos nomes, a partir do registro do periódico. Mas apresenta limitações: muitas vezes só consta o sobrenome da pessoa; outras o nome completo, mas sem procedência; quando é citada a origem, é de forma vaga, não se sabe se é a cidade ou o estado; a função que o professor exerce, muitas vezes não aparece ou é vaga. Também não constam nomes referidos em outras pesquisas. Por exemplo, Araújo & Dallabrida (2017, p. 476) citam outros educadores brasileiros como Regina Helena Tavares, Roberto Moreira, Irene de Menezes Dória.

⁷² Até o momento não foi possível levantar dados sobre Bianca Fialho. Localizamos uma carta na FGV/CPDOC, datada de 19 de outubro de 1943, em que Cristiano Monteiro Machado, então Secretário da Educação de Minas Gerais, convidando Bianca Fialho para a reunião de professores de Psicologia, que ocorreria entre os dias 24 e 30 de outubro, e contando com a sua participação na formação de uma sociedade de cultura franco-brasileira em Belo Horizonte/MG. <http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/arquivo-pessoal/CM/textual/carta-de-cristiano-monteiro-machado-a-bianca-fialho-esclarecendo-sobre-a-reuniao-de-professores-de-psicologia-que-se-dara-entre-os-dias-24-e-30-de>. Acessado em 26 de maio de 2017.

⁷³ Em 1930, a família Flecha Ribeiro assume o Colégio Andrews, fundado em 1918. Carlos Flexa Ribeiro (1914-1991) foi professor e diretor da escola; professor catedrático da Faculdade Nacional de Arquitetura; crítico de arte; Diretor do Museu de Arte Moderna, Secretário de Educação do Estado da Guanabara (1960-1965); Deputado Federal; Diretor Geral do Departamento de Educação da Unesco (1967-1970).

⁷⁴ Sobre a ABE, ver CARVALHO (1998).

⁷⁵ Revista de Educação Pública: órgão da Secretaria Geral de Educação e Cultura. V. 6, n. 21-24, janeiro – dezembro de 1948, Rio de Janeiro.

Em 1949, é registrada também a presença da mãe de Carlos Flexa Ribeiro – Alice Flexa Ribeiro, que havia sido diretora da escola, juntamente com numerosos professores do Colégio Andrews, que também implantou as classes experimentais em 1959. A revista *Escola Secundária/CADES-MEC*⁷⁶ (n. 11, dez. 1959, p. 21- 25) publica o artigo “Plano de Organização de Classes Experimentais do Colégio Andrews (para o ano letivo de 1959) de autoria de Carlos Flexa Ribeiro, no qual detalha sua implantação.

No segundo número da LAS (abr. 1949, p. 39-40), é publicado o artigo “Le Collège Franco-Brésilien de Rio de Janeiro”, de autoria de Renato Almeida⁷⁷, Roberto Brechon⁷⁸ e Olga dos Santos, que historiciza sua fundação em 1915 como Lycée Français, sob os auspícios do poeta Paul Claudel, então Ministro Plenipotenciário no Brasil⁷⁹. Decorrente desse primeiro contato, quando da visita de Mme Hatinguais ao Brasil, em 1954 em visita ao colégio, registra suas observações do entorno: “na grande praça pública, plantada com palmeiras gigantes, próxima ao Colégio, e a praia do Flamengo, descobri o maravilhoso panorama do Rio de Janeiro, da baía de Guanabara, das montanhas que a rodeiam e o célebre Pão de Açúcar” (ARMIER, 1971, p. 234).

O número de outubro de 1950, destaca a matéria “Stages d’études de Quitandinha (État de Rio de Janeiro)”, organizado pela UNESCO:

Esse estágio realizado em 15 de maio de 1950 foi consagrado à *luta contra o analfabetismo e a educação de adultos nas duas Américas*; a organização foi da UNESCO. Grande número de educadores veio de vários países da América. O estágio foi organizado na forma de um atelier, com debates e grupos de trabalho consagrados ao exame dos problemas de interesse geral e de suas soluções possíveis. Um número importante de documentos – documentos de trabalho, estudos, relatórios de experts ou relatórios dos grupos – foram elaborados durante este estágio. Serão publicados pela OEA e uma seleção deles pela UNESCO. (LAS, n. 8, octobre 1950, p. 31).

Neves (2011, p. 39) assinala que, a partir de 1949, o Estado de São Paulo manteve um amplo e contínuo intercâmbio com instituições francesas. Nesse ano, um

⁷⁶ Essa revista “Escola Secundária” (1957-1961) é criada por Gildásio Amado, enquanto Diretor do Ensino Secundário do MEC e da CADES – Campanha para o Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. São publicados vários artigos sobre as classes experimentais: “A Organização das Classes Experimentais (Instruções da Diretoria do Ensino Secundário) (n. 6, set. 1959, p. 8-12); “A Escola Secundária no Brasil nas classes experimentais”, de Faria Góis Sobrinho (n. 13, jun. 1960, p. 15-19); “Classes experimentais”, de Nicéia Moreira Bussinger (n. 14, set. 1960, p. 9-11);

⁷⁷⁷ Renato Almeida (1895-1981) assume a direção do Liceu Franco-Brasileiro em 1927, permanecendo no cargo até 1967. Em 1959, adota o sistema das classes experimentais. Sobre ver: BALASSIANO (2012)

⁷⁸ Roberto Brechón (1920-2012), ensaísta francês, professor de francês, latim e grego, que viveu no Brasil e foi Diretor do Liceu Francês no Rio de Janeiro.

⁷⁹ Quando do centenário do colégio, a reportagem publicada no jornal O Globo (13/01/2015) informa que a escola foi fundada por Alexandre Brigole. Em 1943, passa a chamar-se Colégio Franco-Brasileiro, por decreto de Getúlio Vargas, quando da autorização do ensino secundário. Mas manteve o nome Liceu.

grupo de professores foram convidados, pelo Consulado Francês, para conhecer o trabalho realizado no CIEP. Entre esses educadores estava Luis Contier⁸⁰, que esteve em Sèvres para um estágio de dois anos (1949-1951)⁸¹, juntamente com Mme Camozato⁸². Luis Contier, no seu retorno, implantou no Instituto de Educação Professor Augusto Conte, na cidade de São Paulo, as primeiras classes secundárias experimentais, mesmo sem autorização oficial⁸³. Defendia a aplicação dos métodos ativos, trabalhos de grupos, “estudo do meio” e a criação de centros de interesse (VIEIRA, 2015).

Em 1956, o Ministério de Negócios Estrangeiros da França assinala a presença de mais de trinta professores de francês para estágio de um mês. E complementa que foi dessa forma, que “Monsieur e Madame Manoel Jairo Bezerra⁸⁴, do Ministério de Educação e Cultura⁸⁵, Madame Myrthes de Luca Wenzel, de Niterói”, conheceram o CIEP.

Também estiveram no CIEP, em 1956, Madame Lotard e Madame Furquim-Sim. Lygia Furquim Sim juntamente com Olga Bechara, Maria Nilde Mascellani (orientadora educacional) participaram da experiência ocorrida em Socorro (SP), no Instituto Estadual Narciso Pieroni, com a implantação das classes experimentais. Foi Diretora de 1959-1962. Fizeram estágio em Sèvres, “visando obter os fundamentos teóricos e conhecimentos adequados para a realização e adaptação do modelo francês às classes experimentais” (FAGIONATO, 2016, s/p.).

Para os professores em estágio em Sèvres, a Aliança Francesa do Brasil e suas filiais estaduais eram os responsáveis pela seleção e coordenação da viagem. Em 1953, a LAS registra que o diretor da Aliança Francesa do Brasil, M. Espana, coordenou um grande número de professores no CIEP. Manoel Jairo Bezerra, no artigo “O Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres”, em março 1959, informa que, em

⁸⁰ Consta que retornou em 1958-1959, quando ocupava o cargo de Diretor do Departamento de Educação de São Paulo e é responsável pela instalação das classes experimentais, a partir do Decreto n. 35.069. Sobre, ver CONTIER (2013).

⁸¹ As datas diferem. A LAS informa a presença de Luis Contier e Mme Camozato em 1951.

⁸² Mme Camozato é referida também em 1950. Conseguimos só uma referência em nome da professora Cleonice Ribeiro Camozato, em uma reunião anual da ANPUH de 1973. Não se sabe se é a mesma pessoa.

⁸³ Somente em 1959, o responsável pelo ensino técnico profissional do MEC, Gildásio Amado, autoriza o funcionamento das classes experimentais.

⁸⁴ Araújo & Dallabrida (2007, p. 478) afirmam que Manoel Jairo Bezerra e Jamil El-Jaick, de Friburgo, fizeram estágio como premiação anual do dia do professor organizado pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES).

⁸⁵ Dessa viagem, escreve dois artigos na revista Escola Secundária: BEZERRA, Manoel Jairo. O Centro Audiovisual de Saint Cloud - França. Escola Secundária. Rio de Janeiro, MEC, n. 5, 1958, p. 30-34. BEZERRA, Manoel Jairo. O Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres. Escola Secundária. Rio de Janeiro, MEC, n. 8, 1959, p. 115-116. Até o momento não foi localizar tais artigos. Sobre, ver ROSA; DALLABRIDA, 2016.

1958, o MEC, juntamente com o Serviço Cultural Francês, organizou um estágio, em conjunto, para os professores de didática e do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia, no CIEP, o qual foi chefiado pelo seu diretor professor Luiz Alves de Mattos⁸⁶.

Abaixo, transcrevemos o relato de Bezerra sobre as atividades do grupo durante o estágio no CIEP, o que permite observar as ênfases dadas, as quais estavam também sendo implantadas no Brasil:

A equipe de professores do Colégio de Aplicação, chefiada pelo seu diretor, professor Luiz Alves Mattos, muito lucrou com esse intercâmbio cultural, tomando parte em várias conferências pedagógicas, assistindo a reuniões de *'conselho de classe'*, sessões de *estudo dirigido*, aulas e programas especiais de trabalho e de enriquecimento da experiência vital dos educandos do *'Lycée Pilote'* de Sèvres; teve também oportunidade de assistir, ao vivo, ao funcionamento das *'classes nouvelles'* e discutir com seus professores os pontos cruciais dessa nova orientação educativa. Além de várias excursões, bem programadas, pelos pontos de maior interesse histórico, artístico e cultural de Paris e seus arredores; o grupo brasileiro teve ainda a rara oportunidade de assistir aos primeiros ensaios, realizados no próprio liceu de Sèvres, de utilização da *televisão em circuito fechado para fins instrutivos* e discutir os resultados com os professores técnicos franceses. (ESCOLA SECUNDÁRIA, n. 8, mar. 1959, p. 115-16).

Outras visitas e atividades de brasileiros ocorreram. Santos (2013, p. 223) destaca as ligações da professora Myrthes Wenzel com instituições educacionais estrangeiras. Com base no livro do cinquentenário de Sèvres (1995), cita o depoimento da Diretora do Centro Educacional de Niterói/CEN⁸⁷, que faz referências a sua estada no CIEP, nos anos de 1960, quando participou das atividades de um evento referente à atualidade do pensamento de Célestin Freinet.

Na listagem dos visitantes, a revista não explicita o que fizeram – estágios e cursos realizados ou se só foi uma visita protocolar. Mas, algumas pistas nos permitem verificar. Por exemplo, em janeiro de 1952 (n. 12 e 13), ao noticiar a realização do “Stage Internacional d’études pratiques sur l’enseignement de l’histoire en vue de la compréhension internationale”, realizado de 14 de julho a 31 de agosto de 1951, consta a presença da Mlle Maria Luiza Larque⁸⁸, do Brasil.

⁸⁶ Luiz Alves de Mattos (1907-1980). Sobre, ver CARVALHO (2000); VILARINHO (1999).

⁸⁷ BEZERRA (1959, p. 116) informa que o Colégio da Fundação Getúlio Vargas, em Nova Friburgo, realizava as funções do CIEP de Sèvres,

⁸⁸ No Dicionário das Mulheres no Brasil, o verbete “Campanha da Mulher pela Democracia” (década de 1960), Maria Luiza Larque consta como delegada e observadora no Congresso Internacional de Mulheres, realizado no Rio de Janeiro, em 1967 (p. 125-127). Outra informação é que integrou o Instituto de Seleção e Orientação Profissional/ISOP (1947-1990). Em 1981, passa a se chamar Instituto Superior de Estudos e Pesquisas Psissociais. Como autora, publica “Objetivos do Ensino em Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: FGV/Centro de Estudos de Tecnologia e Pesquisa, 1969.

Em junho de 1954 (n. 20, p. 47), a revista registra a presença de um grupo de inspetores e professores do ensino técnico do Brasil, que fizeram um estágio em trabalhos manuais e desenho. Além de estarem em Sèvres, estagiaram ainda na École Professionnelle de Liège. Também registra, em 1952, que um grupo de professores de São Paulo realiza uma pesquisa sobre “o ensino da matemática na França”, com a ajuda de Mlle Marceline Dionot⁸⁹. Em 1956, o Ministério dos Negócios Estrangeiros da França passa a organizar estágios anuais para cerca de 30 brasileiros em Sèvres.

A partir dos anos 1960, a revista intitula a seção “Les activités du Centre du Sèvres”, dividindo-a em visitantes, grupos e estágios. Em junho de 1961 (n. 41, p. 67) noticia o estágio de professores de francês no exterior com a presença de trinta e dois brasileiros e, em outubro, de mais vinte professores. Novamente assinala a presença de um grupo de professores do Rio de Janeiro no CIEP, de 8 de janeiro a 8 de fevereiro de 1964. Em 1965, a presença de um grupo de professores de São Paulo e da escola experimental do Centro Educacional de Niterói/RJ (1962), por um mês em Sèvres (n. 51, p. 105). Em 1970 (n. 3, mars/mai, p. 63), há a notícia de que foi criado um “Centro de Estágios de Formação” em Niterói/RJ, para todo o Brasil, cuja direção é de Manoel Jairo Bezerra⁹⁰, professor do Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

Com esses dados parciais disponíveis, iniciamos pelo levantamento e registro dos nomes, por ano, função exercida no Brasil e procedência geográfica. O Quadro 1, abaixo, apresenta o número de professores brasileiros presente no CIEP, no período de 1947 a 1968, de acordo com os dados disponíveis até o momento: 307 docentes, sendo a maioria de mulheres (227) e solteiras (111)⁹¹. Cabe assinalar a presença de quatro religiosas e um padre nesse universo.

QUADRO 1: Número de Brasileiros no CIEP (1947-1968)

Ano	Número	Homens	Mulheres	Mulheres solteiras	Mulheres casadas
1947	1		1		
1949	8	5	3	1	2
1950	1	1			
1951	16	8	8	4	4

⁸⁹ Sobre as *Journées internationales d'information sur l'enseignement des mathématiques*, organizadas em 1955 no CIEP, ver D'ENFERT (2010).

⁹⁰ Na realidade é o professor Manoel Jairo Bezerra (1920-2010), do Colégio Pedro II, do Instituto de Educação. Participou do Movimento de Matemática Moderna e é autor de 51 livros didáticos de matemática, para o ensino secundário. Sobre, ver MACIEL (s/d).

⁹¹ As abreviações de Monsieur (M), Madame (Mme) e Mademoiselle (Mlle) permitiram, na maioria das vezes, identificar a categoria gênero e estado civil.

1952	20	4	16	9	5
1953	23	7	16	7	9
1954	10	5	5	3	2
1955	23	10	13	10	3
1956	16	5	11		
1957	22	10	12	8	4
1958	14	1	10	8	2
1959	22	2	20	14	6
1960	34	7	27	22	5
1961	52	10	42	25	17
1962					
1963					
1964					
1965*	1		1		1
1966					
1967*	7	5	2		2
1968	47		47		
TOTAL	295	80	225	111	62

Fonte: Revue Les Amis du Sèvres (1947-1968). Elaborado pela autora.

*Só referem grupos ou autoridades.

É importante assinalar que os estágios de professores brasileiros em Sèvres também decorrem de uma iniciativa da revista Escola Secundária/CADES-MEC, que promove anualmente um concurso “Dia do Professor”, com distribuição de vários prêmios aos melhores colocados:

ao autor do trabalho classificado em primeiro lugar, dentre todos apresentados, o prêmio de uma viagem de Ida e VOLTA à Europa e uma bolsa de estudos no valor de 90.000 F mensais, sendo 60.000 F oferecidos pela Embaixada da França, para a realização de um programa de estudos no CIEP, em Sèvres. (Escola Secundária, n. 8, mar. 1959, p. 120).

A procedência dos professores brasileiros em Sèvres, quando assinalada, é majoritariamente do estado e da cidade do Rio de Janeiro (42%), seguido pelos estados de São Paulo e Rio Grande do Sul (Quadro 2). Podemos pensar que isso decorre de que o Rio de Janeiro é a capital federal (1891-1960), concentrando os órgãos públicos da administração da educação⁹². A maioria é oriunda das capitais dos estados, mas também há professores de cidades do interior dos estados, como o número expressivo de

⁹² Após a transferência da Capital Federal para Brasília em 1960, o Rio de Janeiro foi transformado numa cidade-estado com o nome de Guanabara, mas permanecendo alguns setores da administração federal, como parte do Ministério de Educação e Cultura.

professores do Colégio Nova Friburgo em 1965, que instituiu classes experimentais em 1959⁹³.

Quadro 2. Estados de procedência dos professores brasileiros

Estados	Número visitantes
Rio de Janeiro	85
São Paulo	35
Rio Grande do Sul	22
Bahia	20
Minas Gerais	10
Paraná	9
Pernambuco	8
Brasília/DF	4
Ceará	3
Espírito Santo	2
Rio Grande do Norte	2
Maranhão	2
Alagoas	1
Paraíba	1
Total	204

Fonte: Revue Les Amis du Sèvres (1947-1968). Elaborado pela autora.

Quanto à função exercida por estes profissionais, a maioria é referida somente como professores (189). Se tomamos as referências por nível de atuação, grande parte é de professores do ensino secundário (35), do ensino superior (38) e de professores de francês (33). Essa última categoria decorre de que o CIEP, desde sua fundação, se preocupou com o ensino das línguas vivas e, especialmente, o ensino de francês para estrangeiros e no exterior. O vínculo com a Aliança Francesa, com as Associações de Professores de Francês e as “Filiais de Sèvres” articulados estimulavam a vinda de professores para estágios de aperfeiçoamento.

O número de professores de ensino superior é significativo (38), seguido dos de ensino secundário (35), para os quais a maioria dos estágios realizados se voltavam para as reformulações desse nível de ensino, juntamente com as disciplinas do currículo (Movimento da Matemática Moderna, Ensino de História e Geografia, Escola Normal, Métodos Ativos, Centros de Interesse).

⁹³ O Colégio Nova Friburgo foi criado em março de 1951, através de um convênio da Fundação Carlos Chagas e a prefeitura de Nova Friburgo/RJ, para ser um centro de excelência do ensino secundário no Brasil, com regime de internato e semi-internato (DALLABRIDA, 2017, p. 224).

Quadro 3. Funções exercidas

Função	Número
Professor (a)	70
Professora Jardim de infância	1
Professora Primária/Institutrice	12
Professor (a) Secundário	35
Professor (a) Ensino Superior	38
Professor (a) de Francês	33
Inspetor (a)	10
Diretor de Escola	17
Profissionais Liberais	5
Autoridades públicas	20
Políticos	2
Estudantes	4
TOTAL	247

Fonte: Revue Les Amis du Sèvres (1947-1968). Elaborado pela autora.

Que nomes estão por trás desses números? O que nos dizem? Quem são? Que ressonâncias os estágios, cursos de formação, as visitas possibilitam prospectar no país e em alguns estados?

Uma primeira aproximação é identificar os nomes de certa projeção no cenário educacional nacional e/ou estadual. Algumas pistas o próprio periódico destaca, as autoridades estão sempre referidas com destaque, como a presença de deputados, senadores, embaixador do Brasil na França, secretários de educação de Estado (por exemplo, Teotônio Villela de Alagoas, em 1967), reitores, autoridades do Ministério de Educação e Cultura⁹⁴. Em 1949, o periódico assinala a presença do Sr. Haroldo Lisboa da Cunha e esposa, então diretor do ensino secundário do Rio de Janeiro.

É interessante registrar que o titular da Diretoria do Ensino Secundário/DESE do Ministério de Educação e Cultura/MEC, Gildásio Amado⁹⁵ esteve em Sèvres em 1953⁹⁶, enquanto professor e diretor do Colégio Pedro II, e, em 1967, como Diretor do Ensino Secundário do MEC (1956-1968), responsável pela implantação das “classes

⁹⁴ Em 1955, Antônio D’Ávila, professor de Pedagogia e Psicologia e Diretor do Serviço de Orientação/SP; em 1957, Durmeval Trigueiro Mendes, membro do Conselho Federal de Educação; em 1958/59, Sylvette Jacobina e Blanche Jacobina, do Colégio Jacobina/RJ, que adotou a experiência das classes experimentais.

⁹⁵ Sobre ver, PINTO (2002, p. 414-420).

⁹⁶ Amado (1973, p. 41) informa que no retorno dessa viagem apresentou um Relatório ao Ministro da Educação e Cultura (datado de 27 de janeiro de 1954), o qual foi publicado pela Diretoria do Ensino Secundário, com o título “Relatório do Prof. Gildásio Amado sobre as reformas da Educação na França e Inglaterra”. Neste informa que na França esteve com as seguintes autoridades: M. J. Voisin, diretor do Ensino Secundário; M. E. Gros, Diretor do Centro de Documentação Pedagógica; M. Joseph Majault, do Museu Pedagógico; Mme Hatinguais, diretora do CIEP. (AMADO, 1955, p. 160). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.XXIV, n. 60, out-dez de 1955, p. 159-197.

experimentais”⁹⁷. Esteve acompanhado por Newton Sucupira, membro do Conselho Federal de Educação⁹⁸. Em 1967, o professor Newton Sucupira esteve no CIEP, enquanto professor da Universidade Federal de Pernambuco, membro do Conselho Federal de Educação e Diretor do Serviço de Expansão Cultural do MEC⁹⁹. Nesse mesmo ano, o Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Dr. José Carlos Fonseca Milano também esteve no CIEP.

O número expressivo de professores do Colégio Nova Friburgo da Fundação Getúlio Vargas no CIEP, desde 1952¹⁰⁰, pode ser analisado a partir do discurso de inauguração de Luiz Alves de Mattos, em que destaca a vinculação com Sèvres:

O GNF não é apenas mais um ginásio que se inaugura em nosso País [...] o GNF se destina a ser o que Abbotsholme o foi para a Inglaterra, o que a Experimental High School de Chicago o foi para os EUA [...] e o que a École des Roches e a École des Sèvres estão sendo para a França [...] que o GNF venha a desempenhar papel idêntico para o Brasil é a nossa inspiração [...] considerando essa filosofia no lema: saúde, saber e virtude. (CARVALHO, 1988, p. 26-27 apud SANTOS, 2005, p. 34).

Essa vinculação se operacionaliza com a criação do Centro de Estudos Pedagógicos, planejado em 1956 e criado em março de 1957, que exerceu funções similares ao CIEP. Para Bezerra (1959), “[...] o CEP realizou cursos de aperfeiçoamento, participou de encontros de professores, levou professores para outras cidades nas jornadas pedagógicas [...] recebeu educadores para estágios, e programou seminários e séries de palestras e conferências para colegas de magistério pertencentes a outras instituições” (SANTOS, 2005, p. 36). Sugere que poderiam ser fundados Centros Pedagógicos regionais, num esforço de descentralização. Mas tal projeto não se concretizou.

O professor Carranca, inspetor geral do ensino secundário de São Paulo, na área de Matemática, acompanhado por M. Bonetti, permaneceu seis semanas em Sèvres, em 1952, onde participou do grupo de estudos matemáticos dirigido por Mlle Dionot.

⁹⁷ As classes secundárias experimentais foi “a primeira tentativa de flexibilizar e introduzir maior autonomia escolar no então rígido ensino secundário do país”. Para Amado, o projeto das classes experimentais brasileiras se distinguia das “classes nouvelles”, pois na França foi minuciosamente preestabelecido pelo Ministério e aplicado estritamente no ensino público. No Brasil, envolvia a iniciativa das escolas, públicas ou particulares, com o propósito de renovação de currículos, processos e métodos associada à preocupação com a liberdade da escola estimulando-lhes a capacidade criadora e animando-lhe as tendências inovadoras” (AMADO, 1973, p. 38, 42-43).

⁹⁸ Sobre, ver BOMENY (2001).

⁹⁹ Sobre, ver BOMENY (2001).

¹⁰⁰ Em 1952, Irene Mello de Carvalho, do Centro de Estudos Psicológicos da Fundação Getúlio Vargas, juntamente com seu marido, esteve em Sèvres. Sobre, ver SANTOS (2005).

O professor de educação comparada da Universidade de São Paulo/USP, José Querino Ribeiro¹⁰¹ esteve várias vezes em Sèvres. Em janeiro de 1951, enviado por Fernand Braudel, do Collège de France, e Mme Mineur, encarregada cultural, para pesquisar sobre a “evolução do ensino francês” (LAS, n. 10, abril 1951, p. 33).

Armier (1971, p. 234), também assinala a visita de Mme Camozato e M. Luis Contier (presidente da Associação de Professores de Francês), e o projeto de reunir em São Paulo todos os visitantes brasileiros que estiveram em Sèvres. Outra presença registrada é a de diretores e professores do Colégio de Nova Friburgo, que adota os métodos ativos, que estiveram no CIEP em duas oportunidades – em 1956, 4 professores; em 1957, um.

Outra mirada é o registro daqueles que implantaram os novos métodos no ensino secundário (ginásio). A revista publica, por exemplo, que a professora Eloah Maristany Bina¹⁰², de Porto Alegre/RS, que frequentou o CIEP em 1950, fundou uma escola inspirada nos métodos franceses dos liceus: “esta escola teve imediatamente um grande sucesso. [...] na qual reina o espírito da França e de Sèvres, em uma região muito distante da Europa” (LAS, n. 10, abril 1951, p33).

A escola referida é a Escola Nacional¹⁰³, com os cursos Pré-primário e Primário, em regime de horário integral, fundada em fevereiro de 1950, por um grupo de senhoras da alta sociedade porto-alegrense¹⁰⁴, que criaram a Sociedade de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul. Em 1952, quando foi instalado o Curso Ginásial, também em horário integral, a Escola mudou de nome para Instituto Piratini¹⁰⁵. Eloah M. Bina foi a diretora de março de 1950 até setembro de 1972, sempre procurando respeitar a característica das crianças e de seu meio. A referência ao “turno integral” é uma das características das propostas das “classes nouvelles”. Armier (1971, p. 234) nos informa que Eloah Bina, quando esteve no CIEP, ministrou quatro conferências sobre as “classes nouvelles”. Ainda registra, que o inspetor geral General P. Clarac, em visita à

¹⁰¹ Sobre, ver: DIAS, José Augusto (2002). José Querino Ribeiro – a busca da teoria de administração escolar. In: GARCIA, Walter E. (Org.) *Educadores Brasileiros do Século XX*. Brasília: Plano, p. 203-229.

¹⁰² Também foi professora adjunta da Cadeira de Português no Instituto de Educação Gen. Flores da Cunha.

¹⁰³ Foi registrada na Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, sob o no. 318. <http://colegiopiratini.com.br/historia/> Acessado em 7 de dezembro de 2016.

¹⁰⁴ Eloah Maristany Bina, Eva Rosa dos Santos, Gelsa Blessman Coelho Borges, Júlia Blessman Berta, Lúcia Caldas Milano, Maria Maritany Bina, Maria V. Terra, Ruth Caldas, Zaida Bina Kessler e Yolanda Goulart Lopes de Almeida. <http://colegiopiratini.com.br/historia/> Acessado em 7 de dezembro de 2016.

¹⁰⁵ O Instituto Piratini foi encampado pelo Governo do Estado, por decreto Legislativo no. 1796 de 21 de dezembro de 1962, o qual entrou em vigor a partir de 1o. de março de 1963. Hoje Colégio Piratini de Porto Alegre. <http://colegiopiratini.com.br/historia/> Acessado em 7 de dezembro de 2016.

Escola Nacional, comenta “É como em Sèvres”. E Armier acrescenta “É esta apreciação que Mmme Hatinguais teve a surpresa de descobrir alguns anos mais tarde”, quando esteve no Brasil em 1954.

A professora Eloah M. Bina também escreve sobre suas vivências em Sèvres em dois artigos, nas revistas: “Reflets”, sob o patrocínio da Aliança Francesa, intitulado “Sèvres”¹⁰⁶, e “Formação” (Rio de Janeiro)¹⁰⁷ (LAS, n. 9, jan. 1951, p. 46). Além dessa produção, foi também uma articulista frequente na Revista do Ensino/RS, na década de 1950¹⁰⁸.

A LAS também publica uma matéria com o título “AU BRÉSIL. L’expérience du Professeur Álvaro Neiva”, que introduziu, “de maneira mais ousada, os novos métodos, que chamou de métodos ativos diretos sob inspiração no escotismo, nos dois estabelecimentos que dirige: Instituto Cruzeiro (1932-1944) (Cruzeiro/SP) e no Ginásio Mendes de Moraes (1949) (Ilha do Governador/RJ)”¹⁰⁹. Em nota, a revista indica que sobre essa experiência de Álvaro Neiva, Lourenço Filho fez referência na sua obra “Introdução ao estudo da escola nova”¹¹⁰ (LAS, n. 10, abril 1951, p. 44-45).

Quanto à circulação da renovação dos métodos pedagógicos para o ensino secundário, a publicação de artigos, sobre observações e aprendizagens em Sèvres em periódicos brasileiros, são um indicador importante. Por exemplo, Mme Oliveira, professora do Instituto da Bahia, que fez uma visita de 27 a 28 de novembro de 1951, publica um artigo na revista “Formação”, sobre as “Classes Nouvelles na França”.

¹⁰⁶ A Biblioteca da PUCRS tem, no acervo “Coleção Pessoal de Júlio Petersen”, 3 números desse periódico: n. 2 (maio 1951); n. 4 (1952), n. 5 (abr. 1952). A revista é órgão oficial do “Club des Bavardes” da Associação de Cultura Franco Brasileira de Porto Alegre, ligada a Aliança Francesa. Posteriormente, em 1952 passa a ser “Revista de Cultura e Intercâmbio Franco-brasileiro”. Até o momento, não localizamos o n. 1 de 1951.

¹⁰⁷ Não foi possível localizar essa revista, até o momento.

¹⁰⁸ Na Revista do Ensino/RS, de 1951 a 1958, localizamos 8 artigos publicados na seção “Estudemos Juntas”, de sua responsabilidade, onde aborda questões de gramática da língua portuguesa.

¹⁰⁹ No Ginásio Mendes de Moraes, Neiva foi o seu primeiro Diretor, mas foi afastado de suas funções devido às críticas recebidas à filosofia de ensino adotada, denominada “escola direta ativa”. Não obtivemos a data de sua destituição no cargo. A Escola se mantém até hoje.

¹¹⁰ Lourenço Filho esteve em visita ao Instituto Cruzeiro em 1941, quando escreve “A Escola Ativa Direta” (Coleção Instituto Cruzeiro, v. IV, 1941). Na “Introdução ao Estudo da Escola Nova”, destaca o fato de que a adoção dos métodos novos se deu no ensino secundário nessa escola, que tinha internato e externato, seguindo o programa oficial federal. No entanto, “apresentava um sistema de organização geral das atividades escolares sob a forma de instituições as mais diversas – associações, centros, núcleos, academias, grêmios, cooperativas, fábricas, oficinas – e que substituíam em seu funcionamento a atividade das aulas de cada disciplina do programa oficial”. A essa experiência, Neiva deu o nome de “escola ativa direta”. Finaliza, afirmando que “essa experiência merece ser mencionada tanto pelo valor da experimentação, como porque parece ter representado a primeira contribuição original de renovação no ensino secundário brasileiro” (LOURENÇO FILHO, [1929] 1961, p. 175-176).

O médico Dr. Luiz Sena¹¹¹, da Bahia, também publica na imprensa brasileira um artigo em que resume suas impressões sobre o CIEP. O periodista da LAS comenta que “escreve um parágrafo simpático onde explica o duplo objetivo de sua ação: agrupar os educadores franceses para uma melhor coordenação dos ensinamentos e abrir as portas aos professores estrangeiros desejosos de conhecer a vida universitária francesa. É um dos “Ami de Sèvres” dos muitos que temos no mundo” (LAS, jan. 1952, n. 12-13, p. 46).

Em setembro de 1964, a LAS publica a matéria “Reflets du Brésil au Centre International d’Études Pédagogiques de Sèvres” (LAS, n. p. 104, set. 1964), em que informa que estiveram no CIEP, no início do ano, um grupo de professores brasileiros de São Paulo e da escola experimental de Niterói. Decorrente dessa visita, o Centro organizou uma exposição consagrada ao Brasil, que teve a presença do Ministro Conselheiro do Brasil na França M. Braulino Botelho Barbosa, a inspetora federal do ensino em Brasília, Mme Reis.

Em 1955, a LAS informa sobre a Aliança Francesa no Brasil, destacando que já haviam 24 associações de cultura franco-brasileira: Rio de Janeiro, Petrópolis (RJ), São Paulo, Santos (SP), Belo Horizonte, Juiz de Fora, Ouro Preto (MG), Porto Alegre, Caxias do Sul, Pelotas, Flores da Cunha (RS), Curitiba (PR), Fortaleza (CE), Recife (PE), Salvador (BA), João Pessoa (PB), Campina Grande (PB), Maceió (AL), Aracaju (SE), Manaus (AM), Belém (PA). Nesta listagem, observa-se que a maioria se situa nas capitais dos estados brasileiros e o Rio Grande do Sul apresenta o maior número de filiais (LAS, n. 24, p. 28, jul/sept. 1955).

As “Filiais de Sèvres” são outra pista para evidenciar a ressonância do CIEP no Brasil e os seus correspondentes. Em 1965, Mme Hatinguais assinala que já haviam 20 filiais. Pode-se pensar que as filiais da Aliança Francesa nas capitais dos estados seriam, também, “filiais de Sèvres, já que eram os responsáveis para divulgar e selecionar os candidatos para o CIEP.

Além da professora Eloah Bina, podemos mencionar outros professores do Rio Grande do Sul e, especialmente, de Porto Alegre. Do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, fundado em 1954, que implantou as “classes experimentais em 1959¹¹²: a professora Isolda Holmer Paes e seu marido

¹¹¹ Interessante que seu nome não consta nas listas de visitantes, o que provavelmente muitos que estiveram em Sèvres não tem registro.

¹¹² No Rio Grande do Sul, os colégios que implantaram as classes experimentais em 1959: Colégio Americano; Colégio de Aplicação/UFRGS; Colégio estadual Infante D. Henrique; Colégio estadual Pio

Elpídio Paes (1952/1953), uma das fundadoras do colégio; o professor e historiador Alexandre Roche, docente da Aliança Francesa de Porto Alegre/RS e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1952); o professor Álvaro Magalhães¹¹³, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/UFRGS e diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais/CRPE-RS, órgão vinculado ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais/CBPE¹¹⁴, que esteve no CIEP, entre 1954 e 1955. Em 1961, estiveram estagiando as professoras dos Colégio de Aplicação da UFRGS: Iolanda Dippe (Francês), Teixeira Barreto, Zênia Raupp (orientadora educacional); Elita Teresinha Pinos Copstein (História)¹¹⁵, Eddy Flores Cabral (Psicologia/Serviço de Orientação Educacional/RS)¹¹⁶, que atuavam no Colégio de Aplicação, no CRPE-RS e no CPOE-RS.¹¹⁷

Também identificamos professores do sistema estadual de educação: A professora Olga Acaum Geyer, diretora do Instituto de Educação Gen. Flores da Cunha, esteve no CIEP em 1959¹¹⁸, quando a escola adere as classes experimentais. A professora Zilah Totta, diretora do Colégio Pio XII (1956-1962), tendo implantado as “classes experimentais” em 1959¹¹⁹. Outro nome citado, é da professora Fúlvia Moretto, que esteve no CIEP em duas temporadas, 1958 e 1960. Em 1961, a diretora do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS¹²⁰, Wilma Funcke¹²¹.

A revista “Escola Secundária” publica uma breve notícia em que informa

possivelmente, a realização mais original que está sendo levada a efeito no campo do Ensino Secundário no Brasil é das Classes Experimentais. A revista francesa “Pedagogie” publicou um estudo sobre a iniciativa que está sendo tentada entre nós, com uma apreciação inteiramente favorável. Foram traduzidas todas as instruções expedidas pela Diretoria do Ensino Secundário. (n. 10, set. 1959, p. 120).

XII; Instituto de Educação Flores da Cunha. Em 1960, o Colégio Centenário de Santa Maria/RS; em 1961, Colégio Nicolau Vergueiro de Passo Fundo/RS (CUNHA; ABREU, 1963).

¹¹³ Sobre, ver MOROSSINI (2002).

¹¹⁴ Sobre, ver ARAÚJO; BRZEZINKI (2006).

¹¹⁵ Primeira professora de Prática de Ensino de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras/UFRGS e do Colégio de Aplicação.

¹¹⁶ Sobre, ver BASTOS (1987); FRAGA (2017).

¹¹⁷ Outros professores gaúchos estiveram no CIEP, mas não obtemos informações suficientes para colocarmos no corpo do artigo: Fulvia Moretto (nov.1958); Mille Barros (1959); Mille Lutke (1952); Mille Machado, professora de francês da Escola Normal de Caçapava/RS (1954); Mille. Steinmetz Hemb, professora primária (1954); Mille Boni Licht, Serviço Social de Menores (1955); Geraldino Ferreira, diretor de departamento do SENAI (1955); Mille Datria (1959); Mme Vale Quaresma (1961); Mme Souza Serrano (1961).

¹¹⁸ Publicou um artigo na Revue Les Amis de Sèvres, n. 41, junho, 1961, p. 59-66. Sobre, ver FRAGA (2017).

¹¹⁹ Sobre, ver ABRAHÃO (2001).

¹²⁰ Sobre, ver BASTOS, JACQUES, ALMEIDA (2013; 2015).

¹²¹ Sobre, ver JACQUES (2015).

E acrescenta que professores secundaristas chilenos vieram ao Brasil, em 9 de julho de 1959, interessados em conhecer como estão sendo organizadas as classes experimentais. Essas informações permitem perceber que não só os periódicos brasileiros publicam informações sobre o CIEP, mas que também há uma circulação de notícias do Brasil em periódicos franceses, além do LAS.

Em 1967 (n. 2, p. 59), a LAS informa que 47 brasileiros estiveram estagiando no mês de janeiro, quando o grupo participou de numerosas conferências, visitas a estabelecimentos escolares ou de orientação, palestras sobre os problemas do ensino de francês. Além dessas atividades, houve um roteiro turístico por Paris e arredores, viagens programadas pelo interior da França.

O CIEP NO BRASIL

As atividades do CIEP no exterior, compreendiam viagens de Mme Hatinguais e de outros profissionais, as quais eram noticiadas no periódico. Armier (1971, p. 250) assinala que essas viagens foram mais frequentes em países da Europa (Bélgica, Inglaterra, Dinamarca, Itália, Portugal, Tchecoslováquia, Polônia, U.R.S.S.). Mas também houve missões nos E.U.A, México, Canadá, Panamá, Bolívia, Colômbia, Chile, Israel, África Ocidental, Japão. Essas “viagens pedagógicas” foram uma estratégia de circulação das propostas do CIEP e para concretização do espírito de internacionalização dos métodos ativos e das “classes nouvelles” no ensino secundário. Por exemplo, “Mlle Chatelet esteve na América por um ano, onde divulgou os métodos ativos (ARMIER, 1971, p. 250).

No Brasil, assinalamos a presença do Inspetor Geral Clarac, em 1951, que esteve em Porto Alegre/RS e teve oportunidade de observar as atividades pedagógicas da professora Eloah Bina, em seu colégio (LAS, n. 10, abril 1951, p33).

A revista LAS informa que, em 1954, a Mme Hatinguais, convidada do governo brasileiro, fez uma grande tournée de visitas e conferências: “Mme Hatinguais ficou seduzida pela cordialidade e acolhida que lhe fizeram. Ficou interessada pelas riquezas infinitas desse país novo”. Com a intenção de divulgar o Brasil, o periódico publica uma série de artigos, como “uma homenagem aos nossos amigos brasileiros”: *Le Brésil vu par l'Europe au XVI siècle* per le Comte Robert de Billy; *Le Théâtre Nègre au Brésil* de Abdias Nascimento, por Marcel F. Hignete. Informa ainda ocorreram duas exposições sobre o Brasil, em Paris, uma nos Archives Nationales sobre França/Brasil, e, outra, no Palais de la Découverte sobre a obra de Carlos Chagas. As reportagens são

acompanhadas de imagens do filme brasileiro “Mão Sangrentas (1954)” e de Carlos Chagas e o barbeiro (LAS, n. 24, jul/sept. 1955). Tamberlini (2001) diz que, em 1954, Mme. Hatinguais realizou algumas palestras no Brasil sobre as experiências francesas. No entanto, observa que a repercussão foi pequena.

A biografia de Luis Contier, escrita pela sua neta Julia Contier (2013), informa que, com a colaboração do Serviço Cultural do Consulado Geral da França em São Paulo, promoveu a vinda a São Paulo dos seguintes educadores franceses:

Mme. Hatinguais (por duas vezes – 1954-1956?) e Jean Auba, diretores do Centre International d’Etudes Pédagogiques de Sèvres, do padre Pierre Faure do Centro de Educação Católica de Paris, igualmente por duas vezes, de André Berge, em colaboração com a Editora Agir, de Huguette Bucher, especialista em psicomotricidade, além de muitos outros educadores que vieram dar conferências em São Paulo, tais como Mme. Stourdézé, M. Janicot, Mlle. Felix, M. Quignard, do Centro de Sèvres. (CONTIER, 2013).

Em 1962, novamente uma missão pedagógica francesa vem para São Paulo, com vistas ao treinamento de profissionais. Do grupo de educadores franceses, os quais permaneceram por dois meses, faziam parte Mlle. Fèlix, “grande inovadora em matemática moderna”; Monsieur Quignard, “chefe da missão e diretor da Escola Experimental de Sèvres”; e Monsieur Renné Habi, “geógrafo e professor das classes nouvelles” (CONTIER, 2013).

Mme Colete Stourdézé, encarregada da ligação do CIEP com suas filiais no exterior, também esteve no Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre, em 1964, proferindo duas conferências sobre formação de professores. O Conselheiro Cultural da Embaixada da França no Brasil, M. Gilbert Bron, relata “Depois de uma chuva intensa na capital do Rio Grande do Sul, Mme Stourdézé e eu, abrimos o estágio de Porto Alegre, em 1964” (ARMIER, 1971, p. 251). No Rio de Janeiro visitou o “Centro Educacional de Niterói”¹²². Em 1971, esteve novamente no Brasil, juntamente com Mme Yvette Auffret, para coordenar, no mês de julho, um estágio nacional de aperfeiçoamento pedagógico destinado aos professores de francês de todo os país, no Centro de Estágios de Formação de Professores, dirigido por Myrtes de Wenzel e Jairo Bezerra, também professor do Instituto de Educação do Rio de Janeiro¹²³. Segundo o LAS, o principal objetivo do curso “foi a reflexão pedagógica”, em que o grupo, de

¹²² Mme Hatinguais, na homenagem que faz ao 10º aniversário do Centro de Niterói, destaca que as duas instituições têm um caráter comum: “pesquisam teorias sobre a difusão dos métodos diretos e sua aplicação pedagógica, [...] adaptando-os as ideias e problemas concretos” (LAS, n. 3, mars-mai. 1970..

¹²³ Professor de Matemática, escreveu a obra “Didática Especial de Matemática” (1958), premiada com uma viagem à França, pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário – CADES. Sobre, ver MACIEL (2016).

mais de 500 professores, “os estagiários tiveram a possibilidade de não somente assistir as exposições, mas também de observar as “classes testemunho” e de participar das discussões sobre os conteúdos como sobre os métodos (estruturais e ativos)” (set-nov. 1970, n. 1, p. 51). A professora Yvette Auffret também ministrou conferências literárias e trabalhos práticos de literatura (LAS, n. 1, p. 51, aout/oct. 1970)¹²⁴.

Em 1969, Jean Auba, Inspetor Geral da Instrução Pública da França e diretor do CIEP (1967-1983), esteve no Brasil para uma série de reuniões oficiais, tendo visitado Rio de Janeiro, São Paulo, Brasília, Porto Alegre e Niterói, quando esteve visitando a filial do CIEP e presidiu uma reunião de trabalho. Tamberlini (2001, p. 138) assinala contatos anteriores, por exemplo, a carta de 1968 enviada à professora Maria Nilde Mascellani, em que elogia o Ensino Vocacional de São Paulo, considerando-o “a solução mais original e eficaz para os problemas educacionais do mundo moderno” e propõe intercâmbio.

UMA PAUSA...

A significativa base de dados, ainda em construção, permite algumas observações, iniciais e provisórias, sobre a circulação e apropriação da renovação pedagógica do ensino secundário empreendida na França, através do CIEP/Sèvres, no âmbito das “classes experimentais” no Brasil, instaladas a partir de 1959.

Essas informações precisam ser cruzadas com outros documentos; dados biográficos, especialmente de atuação profissional e em classes experimentais; tradução e edição de livros, artigos publicados sobre o tema de autores franceses e/ou de brasileiros presentes no CIEP. Os relatórios de viagens dos franceses que vieram ao Brasil e dos brasileiros que estiveram no CIEP.

Também é fundamental prospectar os documentos conservados no CIEP e/ou na Association des Amis de Sèvres. A correspondência trocada entre as filiais e o CIEP/Sèvres permitia a circulação de materiais impressos, da revista LAS, sobre diferentes temas: *Le Cycle d’Observation*, *A Experiência de Vanves*. Por exemplo, podemos citar o artigo do professor de Educação Física da UFRGS, Jacinto F. Targa, intitulado “A Experiência de Vanves – Uma tentativa de Educação Integral” (Revista do

¹²⁴ Nos parece que a revista estava com edições atrasadas, informando no número 1 de 1970, atividade já realizada em 1971. No número 3, mars/mai de 1970, informa sobre os dez anos do Centro Educacional de Niterói, em que Mme Stourdèze e Mme Auffret ministraram curso.

Ensino/RS, n. 61, jun. 1959, p. 51), como uma contribuição para os colégios que participaram da Reforma do Ensino Secundário no Brasil.

O vínculo de professores brasileiros com o CIEP e dos professores franceses com o Brasil se mantém além da periodização estabelecida neste artigo. Podemos mencionar o grupo de professoras da Faculdade de Educação/UFRGS que realizou estágio de estudos na França, em 1972. Sobre essa experiência, Luzia Garcia de Mello relata “fui à França, ao ‘Centre National d’Etudes Pédagogiques’, em Sévres”¹²⁵, e comenta que já havia passado o movimento intenso das classes experimentais criadas por Madame Hatinguais e continuadas aqui no Brasil. Destaca as iniciativas, no Rio Grande do Sul, da professora Graciema Pacheco, do Colégio de Aplicação/UFRGS, e, em São Paulo, do professor Luiz Contier, como pioneiros na implantação dessa experiência em seus respectivos estados.

Referências

ABRAHÃO, M H. M B. Zilah Mattos Totta: síntese da educação e do educador. In: ABRAHÃO, M H. M B. (Org.) **História e História de Vida**. Destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 209-252.

AMADO, G. **Educação Média e Fundamental**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1973.

AMADO, G. Relatório do Prof. Gildásio Amado sobre as reformas da Educação na França e Inglaterra. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XXIV, n. 60, p. 159-197, 1955.

ARAÚJO, E. M. Gustave Monod e as classes nouvelles: apropriações e renovações no ensino secundário francês. In: **Anais eletrônicos do VIII Colóquio “Ensino Médio, História e Cidadania”**. Florianópolis/SC, v. 3, n. 3, 2013.

ARAÚJO, E. M.; DALLABRIDA, N. Gustave Monod e a renovação do ensino secundário francês. **Acta Scientiarum. Education**, v. 39, suppl., p. 475-481, 2017.

ARAÚJO, M. M.; BRZEZINSKI, I. (Orgs). **Anísio Teixeira na Direção do Inep: Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

ARMIER, P. **Le Centre International d’Études Pédagogiques de Sèvres et l’Enseignement em Frande de 1945 a 1975**. Paris: Universite Paris V René Descartes, 1983. (These pour le Doctorat d’état es-Lettres et Sciences Humaines-Sorbonne).

¹²⁵ Em Paris e no interior da França tive contatos com diversos modelos educacionais, participei de seminários, realizei observações no ‘ Institut National pour la Formation des Adultes’ (AINFA), no ‘Centre Peuple et Culture’ e em agências de teleeducação. Na Inglaterra tive oportunidade de fazer visita de estudos à Universidade Aberta – ‘Open University’ – que começara a funcionar como modelo novo de universidade no ano anterior (1971)”. (MELLO, 1982, p. 24-25). Ver BASTOS (2014).

- ARMIER, P. Rencontres Internationales. In: ARMIER, P.; HATINGUAIS, A. (Dir.) **Une demeure une femme: le Centre International d'études pédagogiques de 1945 à 1966.** Paris: Ed. ESF, 1971. p. 233-235.
- BALASSIANO, A. L. G. **Liceu Francês do Rio de Janeiro (1915-1965):** instituições escolares e difusão da cultura francesa no exterior. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BASTOS, M. H. C. Memórias em caixas: as escritas de si de Luzia Garcia de Mello (1933-2013). In: **Anais do VI CIPA - VI Congresso Internacional de Pesquisa (auto)Biográfica.** Rio de Janeiro: UERJ, 2014. p. 280-294.
- BASTOS, M. H. C. Idiosincrasias de uma professora. In: RAYS, O. A. (Org.). **Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas.** Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 166-193.
- BASTOS, M. H. C. A Educação Especial no Rio Grande do Sul (1954-1985). In: FRANCO, M. E. D. P. (Coord.). **Relatório de Pesquisa "Formação de Professores para a Educação Especial no Rio Grande do Sul: uma análise histórico-contextual"**. Porto Alegre/RS: UFRGS/CENESP, 1987. Mimeo.
- BEZERRA, M. J. O Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres. **Escola Secundária**, n. 8, p. 115-16, 1959.
- BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION (BIE). **Présentation générale et stratégie 2002-2007.** Genève/Suisse: UNESCO, 2007.
- BIZZOCCHI, C. E. **Experiências educacionais renovadas no Estado de São Paulo:** análise de práticas escolares do Experimental da Lapa (1961-1971) à luz dos movimentos educacionais. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos.
- BOMENY, H. **Newton Sucupira e os rumos da educação superior.** Brasília: Paralelo 15; CAPES, 2001.
- BRET, D. Le Centre international d'études pédagogiques (CIEP). In: LAOT, F.; ROGERS, R. (Dir). **Les sciences de l'éducation: émergence d'un champ de recherché dans l'après-guerre.** Rennes: PURennes, 2015. p. 163-165.
- BÚRIGO, E. Z. Les mathématiques modernes, un affaire d'enseignants: Lucienne Félix dans le Brésil des années 1960. In: KAHN, P.; MICHEL, Y. (Dir.). **Formation, transformation des saviors scolaires: histoires croisées des disciplines, XIX-XX siècles.** Caen: PUC, 2016. p. 157-168.
- CARVALHO, M. M. C. **Molde nacional e fôrma cívica:** higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: EDUSF, 1998.
- CARVALHO, M. S. Construindo uma didática experimental no Rio de Janeiro, nos anos 1950-1960. In: **Anais do 1º Congresso Brasileiro de História da Educação.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.
- CONTIER, J. **Biografia de Luis Contier.** São Paulo: Academia Paulista de Educação, 2013.
- COSTA, M. T. F. Civismo, religião e trabalho: o Instituto Cruzeiro e a experiência da Escola Nova no Vale do Paraíba Paulista (1932-1944). In: **11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste.** São João Del Rei/MG: ANPESD Sudeste/UFSJ, 2014.

- CUNHA, N.; ABREU, J. (1963). Classes secundárias experimentais: balanço de uma experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XL, n. 91, p. 90-151, 1963.
- DALLABRIDA, N. As Classes secundárias experimentais: uma tradição escolar (quase) esquecida. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 17, n. 3 (46), p. 213-234, 2017.
- DALLABRIDA, N. O MEC-INEP contra a Reforma de Capanema: renovação do ensino secundário na década de 1950. **Perspectiva**, v. 32, n. 2, 407-427, 2014.
- D'ENFERT, R. (2010). Matemáticas modernas e métodos ativos: as ambições reformadoras dos professores de Matemáticas do secundário na quarta República Francesa (1946-1958). **História da Educação**, v. 14, n. 32, p. 7-30, 2010.
- FAGIONATO, Y. F. C. O. Classes Secundárias Experimentais: reflexões sobre o currículo do “Instituto Estadual Narciso Pieroni”, cidade de Socorro (SP, 1959/1962). In: **Anais do XV Encontro Regional de História/ANPUH**. Curitiba: UFPR, 2016.
- FRAGA, A. S. “**Universidade das Mulheres**”: trajetórias de alunas-mestras a professoras intelectuais no Rio Grande do Sul (1930-1960). 2017. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.
- GOMES, A. C.; HANSEN, P. S. **Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- LECOCQ, T.; LEDERLÉ, A. **Le Centre international d'études pédagogiques à Sèvres: une histoire plurielle d'un lieu singulier**. Sèvres: CIEP, 2010.
- LECOCQ, T.; LEDERLÉ, A. **Gustave Monod**. Une certaine idée de l'école. Sèvres: CIEP, 2009.
- LÔBO, Y. L. D. M: A Secretária de Educação e Cultura da Fusão. In: **Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação: História e Memória da Educação Brasileira**. Natal: UFRN, 2002.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. 7.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1961.
- MACIEL, L. S. K. R. **Vida e obra de Manoel Jairo Bezerra**. Niterói: UFF, s/d.
- MATASCI, D. A França, a escola republicana e o exterior: perspectivas para uma história internacional da educação no século 19. **História da Educação**, v. 20, n. 50, p. 139-155, 2016.
- MATASCI, D. **L'école républicaine et l'étranger**. Une histoire internationale des réformes scolaires en France, 1870-1914. Lyon: ENS Éditions, 2015.
- MELLO, H. P.; MARQUES, T. C. N. Campanha da Mulher pela Democracia (década de 1960). In: SCHUMAHER, M. A.; BRAZIL, E. T. V. (Orgs.) **Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. p. 125-127.
- MELLO, L. G. **Uma visão crítica da tecnologia da educação: reflexão sobre a experiência vivida**. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- MIGNOT, A. C. V.; GONDRA, J. G. (Orgs.). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007.

- MOROSSINI, M. Álvaro Magalhães. In: FÁVERO, M. L. A.; BRITTO, J. M. (Orgs.). **Dicionário de Educadores no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ; Brasília: INEP, 2002. p. 57-61.
- NEVES, J. **O ensino público vocacional em São Paulo**. 2011. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo.
- PINTO, D. C. Gildásio Amado. In: FÁVERO, M. L. A.; BRITTO, J. M. (Orgs.). **Dicionário de Educadores Brasileiros: da Colônia aos dias atuais**. Rio de Janeiro: UFRJ; Brasília: INEP, 2002. p. 414-420.
- ROSA, F. T.; DALLABRIDA, N. Circulação de ideias sobre a Renovação do Ensino Secundário na revista Escola Secundária (1957-1961). **História da Educação**, v. 20, n. 50, p. 259-274, 2016.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.
- SANTOS, P. S. M. B. A Construção da Educação Fluminense e o Centro Educacional de Niterói (CEN) dos anos 1960-1970: o papel de Armando Hildebrand e de Myrthes Wenzell. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 8, n. 15, p. 217-231, 2013.
- SANTOS, P. S. M. B. **O público, o privado e o ensino fluminense (1954-1970): o caso do Centro Educacional de Niterói**. 2010. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- SANTOS, P. S. M. B. **O Colégio Nova Friburgo da Fundação Getúlio Vargas: mergulhando em sua memória institucional**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- TAMBERLINI, A. R. M. B. **Os ginásios vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador**. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2001.
- TARGA, J. A Experiência de Vanves. Uma tentativa de Educação Integral. **Revista do Ensino/RS**, n. 61, p. 51 e p. 61, 1959.
- VIEIRA, L. **Um núcleo pioneiro de renovação da educação secundária brasileira: as primeiras classes experimentais do estado de São Paulo (1951-1961)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.
- VIEIRA, L.; DALLABRIDA, N.; STEINDEL, G. Uma análise acerca das classes experimentais do ensino secundário paulista (1955-1964). In: **Colóquio “Ensino Médio, História e Cidadania”**, 8. Florianópolis, Anais Eletrônicos. Florianópolis/SC: UDESC. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/3911/2724>. Acesso em: 10 maio 2016.
- VILARINHO, L. R. G. Luiz Narcizo Alves de Mattos. In: FÁVERO, M. L. A.; BRITTO, J. M. (Orgs.). **Dicionário de Educadores Brasileiros: da Colônia aos dias atuais**. Rio de Janeiro: UFRJ; Brasília: INEP, 2002. p. 348-355.

PRUDÊNCIA, REFLEXÃO E EXPERIÊNCIA X ABUSOS INVETERADOS: REFLEXÕES ACERCA DE FORMAS E (RE)FORMAS DA ESCOLA NA CAPITAL DO IMPÉRIO BRASILEIRO

JOSÉ GONÇALVES GONDRA
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Na modernidade¹²⁶ as formas de exercício do poder foram redistribuídas, instaurando novas modalidades, criando, para tanto, instituições a elas correlatas ou redefinindo funções de outras já existentes. Este novo modo de fazer política consolidou a necessidade das ordens econômica, religiosa, familiar, médica, militar; dentre as que se pode atribuir maior relevo para o funcionamento da sociedade. Necessidade que se desdobrou também no nível da formação do homem que se queria adaptado aos tempos modernos.

Efeito de forças que compõem e se relacionam de modo vasto, complexo, não uniforme e heterogêneo o tecido social, o homem moderno também deveria ser objeto de um programa educativo. Programa igualmente vasto, complexo, não uniforme e heterogêneo. É, portanto, neste esforço de organizar, fazer funcionar e prolongar a vida de um organismo social moderno que a crença na maleabilidade e educabilidade do homem foi adquirindo uma progressiva legitimidade, terminando por criar condições para a emergência, legitimidade e legalidade da ordem escolar no ocidente.

No Brasil o fenômeno da educação, ainda que com suas particularidades, se processou de modo assemelhado, tendo tal projeto adquirido maior volume e densidade ao longo do século XIX. Este, no Brasil, se poderia afirmar, constitui-se no século da “invenção” da forma escolar moderna¹²⁷, modelo de intervenção na ordem social que, no limite, pode ser descrito como um dispositivo que separa crianças, jovens e adultos

¹²⁶ As reflexões acerca desta categoria são variadas. Aqui, procuro me aproximar das reflexões desenvolvidas por Foucault que considera este conceito menos que um conjunto de traços característicos de uma época, sendo assim, uma época situada no calendário, precedida de uma pré-modernidade, mais ou menos arcaica e seguida de uma pós-modernidade enigmática e inquietante. Então, se pergunta se não podemos encarar a modernidade como uma *atitude*, isto é, um modo de relação que concerne à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim, uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir. Em outros termos, essa atitude de modernidade problematiza simultaneamente a relação com o presente, o modo de ser histórico e a constituição de si próprio como sujeito autônomo. (FOUCAULT, 2000, p. 335-351)

¹²⁷ A respeito desta expressão, cf. Vincent (1994).

de seus núcleos sociais primários para recolhê-los, em espaços fechados, por um determinado número de horas e dias do ano, segundo uma rotina programada para cada dia, implicando, deste modo, na submissão dessa *população*¹²⁸ à autoridade de um ou mais professores, sob cuja responsabilidade repousava (e repousa) a disseminação de saberes bem determinados, a partir de uma sequência prevista, com base em procedimentos e materiais igualmente calculados. Descrever o aparato escolar nestes termos¹²⁹ concorre para por em xeque a romântica tese da escola como instituição neutra, universal e natural.

Em traçados gerais esta pode ser tomada como uma descrição da chamada escola moderna. No entanto, a afirmação deste modelo (e este consiste em um dos pressupostos deste estudo¹³⁰) não se deu de modo linear, homogêneo, seguindo um traçado evolutivo. A criação da escola como agência de governo das multidões mobilizou diferenciadamente as forças distintas da sociedade, tendo sido objeto de tensão entre elas e também no interior de cada uma delas¹³¹. Esta se constitui em uma segunda hipótese com a qual trabalhar.

A função que passa a ser exercida pela escola adquire um novo gabarito de inteligibilidade quando a mesma passa a ser objeto de uma *regulamentação* mais intensa, repetida e continuada por parte de Estado. *Regulamentação* que se constitui, segundo Foucault, em uma nova forma de exercício do poder sobre a *população* pois, para ele, com a vontade de regular o que se põe em jogo não é mais a *disciplina*¹³² que se exerce sobre o corpo-indivíduo. Com a tecnologia da *regulamentação* não se trata mais de se considerar o indivíduo no nível do detalhe, mas, pelo contrário, “mediante mecanismos globais”, agindo de maneira a obter “estados globais de equilíbrio, de regularidade; em resumo, de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-

¹²⁸ Na aula de 17/3/1976, Foucault discorre sobre as noções de biopoder e biopolítica, o que, segundo ele, para se tornarem compreensíveis, exige que se observe o aparecimento de novas tecnologias do poder, voltadas agora, não mais para o indivíduo-corpo, mas para a população, entendida como “um novo corpo: corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito, pelo menos necessariamente numerável” (1999a, p. 292)

¹²⁹ Ou maquinaria escolar, para empregar a designação de Alvarez-Uria & Varela, s/d.

¹³⁰ Esse pressuposto ancora-se em estudos desenvolvidos por outros pesquisadores, A esse respeito cf. Barros, 1985; Carvalho, 1998; Faria Filho, 1998 e 2004; Haidar, 1972; Nunes, 2000; Rocha, 2003 e Vago, 2002, para citar apenas alguns.

¹³¹ Negociações acerca do projeto de escolarização ocorridas no âmbito da ordem médica e de mediações desta com a ordem política e religiosa, por exemplo, podem ser conferidas em Gondra, 2004.

¹³² Para Machado, a disciplina ou poder disciplinar pode ser descrito a partir de 4 características básicas: a disciplina é um tipo de organização do espaço, é um controle do tempo, sendo a vigilância constituída em um de seus principais instrumentos de controle e, finalmente, ela implica em um registro contínuo do conhecimento, produzindo um saber (1988, p. XVII-XVIII).

espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação” (1999a, p. 294).

Da distinção desenvolvida por Foucault (op. cit.) entre *disciplina* e *regulamentação* não se pode deduzir a anulação da primeira pela segunda. Para ele, ambos mecanismos ou tecnologias do poder se articulam para controlar o indivíduo e a população no nível de determinados detalhes:

Esses dois conjuntos de mecanismos, um disciplinar, o outro regulamentador não estão no mesmo nível. Isso lhes permite, precisamente, não se excluírem e poderem articular-se um com o outro. Pode-se mesmo dizer que, na maioria dos casos, que os mecanismos disciplinares de poder e os mecanismos regulamentadores de poder, os mecanismos disciplinares do corpo e os mecanismos regulamentadores da população, são articulados um com o outro. (idem, p. 297).

A essa articulação encontra-se associada a garantia de normalização da sociedade ou da população pois, para Foucault (idem), a sociedade de normalização¹³³ consiste em um modelo no qual se cruzam conforme uma articulação ortogonal, a norma da *disciplina* e a norma da *regulamentação*, o que o leva a dizer que

O poder, no século XIX, tomou posse da vida, dizer pelo menos que o poder no século XIX incumbiu-se da vida, é dizer que ele conseguiu cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias da disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação de outra. (idem, p. 302).

Considerando as reflexões foucaultianas acerca do poder disciplinar e do biopoder, trabalho com a tese de que a escola é constituída como uma das expressões da “articulação ortogonal” entre ambos, cujo aparecimento, no Brasil, ao menos sob esta descrição, deu-se ao longo do século XIX¹³⁴. Ao operar com este tipo de registro, também trabalho com a hipótese de que o fenômeno de escolarização deve ser

¹³³ Para Foucault, a “norma” é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar. Para ele, de uma forma geral, se poderia dizer que a “norma” é o elemento que vai circular entre o disciplinar e o regulamentador, que vai se aplicar, da mesma forma, ao corpo e à população, que permite a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os elementos aleatórios de uma multiplicidade biológica. (1999a, p. 302). Dentre outros, acerca desta e de outras categorias foucaultianas, vale conferir o recente dossiê organizado por Artières & Gros, 2004.

¹³⁴ Aqui torna-se necessário lembrar que o Brasil, há muito, constitui-se de modo sensivelmente heterogêneo, sendo necessário o desenvolvimento de estudos comparados de determinados fenômenos (e no interior de cada um, de questões bem determinadas) para se ter uma medida mais precisa deste polimorfismo, afastando-se assim das teses que unificam realidades e experiências culturais muito díspares. Necessidade assemelhada é verificável no que se refere à comparação com o exterior. Também neste domínio, a História da Educação carece de mais estudos, de modo a testar homologias e heterogenias presentes na internacionalização da forma moderna da educação escolar, a despeito de iniciativas tomadas nesta direção, atualmente, por alguns grupos de pesquisa do Brasil. Um exercício para se pensar a imposição do princípio da obrigatoriedade escolar em diferentes províncias do Brasil e como este fenômeno se articula em nível internacional, pode ser conferida em Faria Filho & Gondra (2007).

compreendido em sua própria historicidade, podendo vir a funcionar como gabarito de inteligibilidade de processos históricos menos específicos. Deste modo, a análise do processo de estatização da escola não pode se dar no exterior do debate das relações entre a chamada “educação natural” e a “educação do Estado”¹³⁵, o que supõe por em cena instituições envolvidas (família, escola, asilo, hospital, rodas, etc.), cada uma com agentes a elas associados (pais, professores/as, diretores, médicos, juristas, clérigos, etc.), estratégias desenvolvidas e práticas engendradas¹³⁶. Portanto, a análise do controle a que a escola passa a ser submetida por parte do Estado deve considerar o próprio modelo de Estado, os projetos formulados para as instituições criadas e/ou redimensionadas, mecanismos postos em uso e as reações aos mesmos.

Assim, nesta linha, analisar a escola e o processo de escolarização não se constitui apenas em uma arte de fazer um tipo de história específica. Configura-se, ao mesmo tempo, em uma arte de fazer história geral da sociedade e da cultura. Ou, como diria Certeau (1994), a operação historiográfica consiste em uma prática de fazer dizer uma certa “história muda”¹³⁷. Fazer dizer que, neste caso, foi perspectivado por uma história genealógica¹³⁸, sendo que para Foucault:

¹³⁵ Para Foucault “La grande revendication d’une éducation d’État, ou contrôlée par l’État, vous la trouvez exactement au moment où commence la campagne de la masturbation en France et en Allemagne, vers les années 1760-1780. C’est Le Chalotois, avec son *Essai sur l’éducation nationale*; c’est le thème que l’éducation doit être assurée par l’État. Vous vous trouvez à la même époque, Basedow avec son *Philantropinum*, c’est-à-dire l’idée d’une éducation destinée aux classes favorisées de la société, mais qui devrait se faire non pas dans l’espace douteux de la famille, mais dans l’espace, contrôlé par l’Etat, d’institutions spécialisées. C’est l’époque, de toute façon – en dehors même de ces projets ou de ces lieux exemplaires et modèles, comme le *Philantropinum* de Basedow – où se développent à travers toute l’Europe les grands établissements d’éducation, les grandes écoles, etc” (1999b, p. 241)

¹³⁶ Um dos aspectos que vem despertando interesse ao longo dos últimos estudos remete ao jogo jogado pela escola no reforço ou enfraquecimento do papel atribuído à outras agências educativas, como a família, a igreja e a rua. Ao mesmo tempo também interessa perceber o efeito da escolarização na fabricação de uma certa representação da infância. Interesse justificável pelo fato de que a definição da idade da escola concorre para definir o tempo da “educação natural” e tempo da “educação do Estado”. Nesta linha, a escola funciona como um dispositivo que instaura uma cronologia da vida que se pretende tornar natural, embora a mesma venha despertando paixões as mais variadas ao longo do tempo. A esse respeito, cf. Chauvin, 1996; Faria Filho, 2004; Gondra & Garcia, 2004 e Gondra, 2007.

¹³⁷ O silêncio/mudez acerca da história da educação do século XIX tem cedido, recentemente, espaço a uma proliferação de estudos, fato constatável na produção em circulação nas instâncias de caráter nacional mais expressivas da área (GT de História da Educação da ANPEd e a Sociedade Brasileira de História da Educação), bem como nos periódicos especializados (a Revista História da Educação/ASPHE e a Revista Brasileira de História da Educação/SBHE). Também não se pode desprezar o crescimento de grupos de pesquisa que têm voltado suas preocupações para o período anterior à República e as iniciativas por eles desenvolvidas em vários estados brasileiros. O deslocamento de uma rarefação de estudos por um volume cada vez mais expressivo faz aparecer uma outra questão. Associado à responsabilidade de fazer dizer uma “história muda”, a mutação observada institui a necessidade de se refletir acerca desta história da educação oitocentista que vem sendo escrita, dobrando, assim, as exigências em relação aos novos projetos sobre este fenômeno no Brasil do século XIX. Cf. Gondra & Silva, 2011.

¹³⁸ De acordo com Revel “La généalogie, c’est une enquête historique qui s’oppose au ‘déploiement métahistorique des significations idéales et des indéfinies téléologies’ qui s’oppose à l’unicité du récit

A genealogia é cinza; ela é meticulosa e pacientemente documentária. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos. (...) Daí, para a genealogia, um indispensável demorar-se; marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreita-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; apreender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papéis distintos; e até definir o ponto de sua lacuna, o momento em que eles não aconteceram. (FOUCAULT, 1988, p. 15).

Demorar-se, *acontecimentalizar*, espreitar, apreender e reencontrar sintetizam as operações de um estudo genealógico. Estes marcos conceituais, tanto no que se refere à forma de compreender a sociedade moderna e, no interior dela, a produção e funcionamento da escola, como no que se refere a uma determinada perspectiva de teoria da história são aqui tomadas como balizas para tornar pensável a construção das formas da educação escolar.

Enfim, o exame do fenômeno da escolarização na Corte Imperial, a partir da manifestação da força e forma regulamentadora do Estado, se encontra instaurado em um campo de reflexão bem definido, procurando dar sequência a um conjunto de investimentos que vêm sendo desenvolvidos em diferentes partes do Brasil, a partir de uma perspectiva teórica fértil e focado em aspectos que criam condições para dilatar a sensibilidade que hoje se tem acerca da presença (e dos efeitos) da escola no espaço da Corte¹³⁹.

Regulamentando uma forma para a escola

Nesse texto, o governo das escolas primárias e secundárias da Corte é tomado como ponto de partida, de modo a poder debater as articulações ortogonais entre *disciplina* e *regulamentação*, com base no estudo do processo de escolarização, condição para se poder analisar a matriz e funcionamento das escolas, como elementos que podem ajudar a refletir acerca das representações deste fenômeno gestadas e praticadas na Cidade do Rio de Janeiro no século XIX, a partir de 1854¹⁴⁰. Esta data se refere à promulgação do Regulamento da Instrução Primária e Secundária da Corte, cuja

historique et à la recherche de l'origine. Elle travaille a partir de la diversité et de la dispersion, du hasard des commencements et des accidents: en aucun cas elle ne prétend remonter le temps pour rétablir la continuité de l'histoire, mais elle cherche au contraire à restituer les événements dans leur singularité" (2004, p. 33)

¹³⁹ A respeito da emergência da escola na capital do Império brasileiro, cf. Gondra, 2018.

¹⁴⁰ Há uma série de estudos já realizados sobre os efeitos desta reforma. Cf. Garcia (2005), Lemos (2006), Uekane (2008), Borges (2008), Teixeira, (2008), Neves (2009), Pasche (2014) e Santos (2017); por exemplo.

execução esteve sob a responsabilidade daquele que foi o Inspetor Geral da Instrução mais estável do período Imperial, Eusébio de Queirós¹⁴¹. Aquele a quem a norma atribuía posição especial para por em funcionamento os dispositivos previstos na *regulamentação*, com efeitos visíveis ao longo da segunda metade do XIX.

Esta periodização faz aparecer, ou melhor, dá visibilidade a uma ação mais agressiva do Estado, no sentido de instituir um modelo de escola mais estruturado e, ao mesmo tempo, criar condições para que o mesmo fosse efetivamente levado a bom termo, por meio de uma aparelhagem de administração e fiscalização. Agressividade que também pode ser evidenciada no movimento de inscrever, sob a órbita do controle do Estado, as instituições privadas de ensino da Corte. Uma primeira testagem consiste em tentar perceber o impacto que tal medida provocou na expansão e tipo de expansão da malha escolar. Com isso, se busca criar condições de possibilidade para dar a ver os dispositivos de poder em funcionamento, analisando as práticas a eles correlatas. Como se pode perceber, há uma vontade de governar na esfera do Estado Imperial que visava alterar o ordenamento jurídico-político vigente no âmbito do próprio regime, ao menos no que diz respeito à matéria educacional. Trata-se, portanto, de fixar o período de investigação focado no estudo de uma importante iniciativa “modernizadora” do próprio Estado Imperial no que se refere à escolarização¹⁴².

Tais projetos encontram-se ancorados em corpos doutrinários, o que pode não assegurar — esta é mais uma das hipóteses que motiva e orienta esta reflexão — uma correspondência restrita, direta e mecânica, seja com a estrutura das escolas, seja, ainda, com as práticas escolares, tomada aqui como possibilidades de mediação que a escola estabelece com o meio social, tanto na perspectiva de uma escolarização do social, como na de socialização do escolar. Deste modo, temos indicada uma estratégia que busca estabelecer uma pesquisa histórica da organização escolar, preocupada com o nível dos fazeres ordinários/comuns dos agentes escolares, articulando-os com determinados mecanismos de poder e corpos doutrinários em circulação, interna e externamente, de modo a criar condições para perceber como os mesmos marcam e modelam o dia-a-dia da escola; se e como são aí apropriados e as respostas construídas pelos sujeitos que atuam e intervêm nesse nível mais molecular.

¹⁴¹ Sobre as relações do conservador Eusébio e a instrução, cf Gondra & Garcia, 2002.

¹⁴² Neste ano medidas nesta direção foram adotadas em outras Províncias como, por exemplo, a de Mato Grosso que, também no ano de 1854, reordenou sua malha de escolas primárias e secundárias. Tal fato pode ser efeito de uma política concertada pelo chamado *Gabinete da Conciliação* (sobre a ação deste Gabinete, cf. Gondra, 2002, Holanda, 1977 e Lyra, 1977) e tornada exequível em virtude da adoção do princípio da descentralização a partir de 1834. A respeito deste ato, cf. Fávero, 1996.

Na tentativa de demonstrar os efeitos da regulamentação e disciplina, vou fazer uma referência sumária a um dispositivo instaurado pelo regulamento de 1854: as conferências pedagógicas¹⁴³. Estas deveriam funcionar como um instrumento de modelação, controle, difusão de códigos e doutrinas norteadoras de práticas docentes, tendo recebido *Instruções* especiais para sua execução em 1872, um outro momento em que, mais uma vez, se debatem as estratégias de profissionalização dos/as professores/as.

As Conferências Pedagógicas

As *Instruções* de 1872 foram organizadas durante a gestão do Inspetor Geral José Bento da Cunha Figueiredo. Doze anos depois, em 1884, novas *Instruções* foram formuladas no âmbito da Inspetoria Geral, sob a direção de Antonio Herculano de Souza Bandeira Filho. Os dois regulamentos assinalavam objetivos do evento; definiam seus participantes; estrutura; o modo como deveria ocorrer a organização do programa; regras de disciplina; forma de controle das discussões; recompensas e punições, por exemplo.

Segundo a Portaria de 1872¹⁴⁴, as Conferências Pedagógicas deveriam ser um espaço de reunião dos professores públicos primários, embora, também fosse admitida a participação de professores particulares. Já o regulamento de 1884¹⁴⁵ definia os objetivos deste acontecimento nos termos do Art. 2º:

As Conferências têm por fim manter a emulação e a vida na corporação dos professores públicos de instrução primaria, promovendo entre elles a troca de observações pedagógicas; colhidas na pratica diária de suas funções, no estudo dos methodos, dos programas, da disciplina escolar, da introdução de livros e objetos próprios para o ensino.

A Portaria de 1872 tornou obrigatória a participação dos professores públicos das escolas primárias do município da Corte. A ausência deveria ser justificada sob pena de perder as gratificações então concedidas àqueles que, com mais de 15 anos de magistério, houvessem se distinguido no ofício¹⁴⁶. No regulamento de 1884, o princípio da obrigatoriedade também foi estendido aos professores e substitutos da Escola Normal

¹⁴³ Mais elementos podem ser encontrados em Borges, 2008.

¹⁴⁴ AGCRJ, Série Instrução Pública, código 15.3.8.

¹⁴⁵ Coleção de Leis, Decretos, Actos e Decisões do Governo do Brasil – Arquivo Nacional.

¹⁴⁶ Previstas pelo artigo 28 do Regulamento de 1854.

da Corte.¹⁴⁷ Com relação à punição, o novo regulamento estabelecia a perda dos vencimentos correspondentes aos dias de ausência não justificada.

No que concerne à periodicidade, o evento deveria acontecer duas vezes ao ano, nas “férias” de páscoa e nas do mês de dezembro, com a duração de três dias consecutivos¹⁴⁸. A presidência caberia ao Inspetor Geral da Instrução Pública, sendo a função de secretário exercida pelo “professor mais moço”. Interessante observar que o regulamento de 1872 também determina os lugares onde os participantes deveriam se acomodar: o secretário ficaria ao lado direito do inspetor e, do outro lado, ficaria o secretário da repartição da instrução pública; os membros do conselho diretor teriam seu lugar no estrado da mesa do presidente. Já os professores públicos e particulares convidados tomariam “prosmicualmente assento em cadeiras colocadas em frente da mesa do presidente”, sendo que delegados e espectadores deveriam ficar nos lugares a eles destinados.

Os assuntos a serem discutidos também eram previamente regulamentados. As *Instruções* relativas ao regulamento de 1854 indicavam, de antemão, os temas ao determinar que os professores fossem reunidos “a fim de conferenciarem entre si sobre todos os pontos que interessão o regimen interno das escolas, methodo do ensino, systemas de recompensas e punições para os alumnos, expondo as observações que hajão colhido de sua pratica e da leitura das obras que hajão consultado”. O regulamento de 1872 incorpora essas regras, prevendo no segundo inciso do artigo 4º que, durante a organização do programa, o presidente propusesse aos professores a indicação de temas.

[...] de preferência sobre quaesquer dos seguintes assumptos:
1º capacidade actual e eventual da casa das escolas, seus commodos e utensis necessários;
2º Estudo, exame e aplicação dos methodos e systemas de ensino;
3º Apreciação dos livros usados nas escolas e dos que convirá adoptar;
4º Finalmente, tudo quanto se considerar necessário e profícuo em relação ao melhor e mais prompto desenvolvimento da instrução e educação primária.

¹⁴⁷ A respeito da Escola Normal da Corte, cf. Uekane, 2008 e 2016.

¹⁴⁸ Segundo o regulamento de 1872, as sessões diárias deveriam começar às 10 horas da manhã, com duração de três horas. Já o regulamento de 1884 definia também as atividades de cada sessão diária: a primeira sessão seria destinada ao exame e crítica dos trabalhos apresentados na conferência anterior, que serão “oportunamente publicados e distribuídos”; a segunda versaria “sobre a discussão das questões theoricas de pedagogia, escolhidas pelo conselho diretor, cabendo a palavra, em primeiro logar, ao professor eleito pela Congregação da Escola Normal da Côte”; a terceira “reservada aos trabalhos práticos de pedagogia, consistindo estes na direção de uma classe, e na explicação do emprego e das vantagens dos aparelhos ou instrumentos mais aperfeiçoados de ensino”.

Com isso, pode-se perceber a definição de uma agenda, composta por três preocupações caras aos homens que auxiliavam no governo da instrução: arquitetura e material escolar; os métodos e livros. O tipo de participação dos professores na organização dos programas não escapou à regulamentação e a indicação dos temas por parte do corpo docente possuía limites, pois havia um poder concentrado na figura do presidente da Conferência e do Conselho Diretor, em cumprimento ao inciso 3º do artigo 4º, do regulamento de 1872: “Recolhidas estas indicações o Presidente ficará só com o conselho diretor para assentarem nos pontos ou quesitos que devem constituir o programma, pontos que serão determinados com toda a individuação, simplicidade e clareza, ficando assim encerrada a conferência”. Desta forma, a síntese das conferências caberia aos integrantes do Conselho Diretor, sem deixar espaço para rediscussão das escolhas, na medida em que o anúncio dos novos pontos encerrava a organização do evento.

As discussões, respeitando as normas preestabelecidas, também se dariam de forma restrita e controlada. O conjunto de regras apresentadas em 1872 definia diversas estratégias de controle disciplinar ao exigir, por exemplo, que os professores guardassem “*cortesia e urbanidade*”, evitando expressões e gestos que pudessem ofender e o desvio da discussão para outro assunto; ao não consentir discursos divagantes e extensos para tornar a reunião “proveitosa”; e ao determinar a presença do inspetor geral com papel de convocar e presidir a reunião, bem como manter a ordem, “podendo não só fazer sahir da sala os que não se portarem convenientemente, mas suspender os trabalhos, quando não possa conter os indivíduos que de qualquer modo os perturbarem”. De modo assemelhado, o regulamento de 1884 registra: “As discussões estranhas aos fins indicados no artigo anterior deverão ser rigorosamente proibidas”.

Os regulamentos das Conferências objetivam criar um evento disciplinado como forma de possibilitar uma padronização no exercício da docência. No entanto, o sistema normativo, ao combinar disciplina e regulamentação, funciona como um mecanismo que, em princípio, força o reconhecimento da titularidade do poder e de seus proprietários. No entanto, a sociedade e a escola funcionam de outro modo. As regras que se tenta impor são objeto de mediações por parte dos agentes sociais que produzem, executam e dos que são alvo da norma, como é o caso dos/as professores/as das escolas primárias. No caso do funcionamento das Conferências da Corte, isto pode ser identificado de diversas formas como, por exemplo, na declaração publicada no

periódico “*A escola*”, em 1877¹⁴⁹. Nesta revista, está registrado: “*Os nossos professores tem visto que não se cumpre o regulamento das Conferências (sorte de todos os nossos regulamentos), que seu trabalho e tempo são perdidos, que nada se aproveita de seus labores*”. Evidência que, certamente, não pode ser atribuída ao conjunto da classe dos professores, mas se constitui em pista de que, entre a norma e seu funcionamento, se há obediência, também há margem para apropriações não previstas.

Para concluir, dois exemplos adicionais extraídos dos documentos das próprias Conferências e que nos afligem até hoje. O primeiro deles diz respeito aos melhores “meios disciplinares” a serem adotados nas escolas. Ao comentar este ponto, o professor Armando de Araújo Cintra Vidal, da Freguesia de Inhaúma, denuncia que “Limitadas são as atribuições do professor publico em questão disciplinar, escassos os recursos de que pode laçar mão para bem sahir da espinhosa empresa que pesa sobre seus hombros” (AGCRJ, Códice: 15-3-10). Critica a imposição do recurso da expulsão dos alunos das escolas por parte do poder público, alegando que ela priva o aluno dos meios que poderiam fazer dele um “bom cidadão”, que tal medida não consiste em um vexame ao pai, pois se uma “porta” se fechava, “duas ou três” eram abertas no mesmo dia para receber o aluno expulso.

Os limites da regulamentação também são marcados por aquilo que ela não prescreve. Para o professor público de Inhaúma, o meio mais eficaz para se conquistar a disciplina dos alunos não havia sido contemplado no regulamento. Para ele “os meios de recompensas”, de que não falava o regulamento, ficavam completamente dependentes da vontade do professor e, em sua opinião, “era um dos recursos para fazer o aluno entrar na obediência e sujeitar-se á disciplina escolar”. Na defesa do que sua rotina autorizava, colocando sua experiência como modelo, detalha o programa disciplinar que julgava mais eficaz. Segundo ele, os prêmios em cartões, o quadro de honra pendurado ao lado da cadeira do mestre, onde se lia o nome daqueles que mais se distinguiram pelo seu bom comportamento, eram procedimentos que muito influíam no ânimo do aluno, se o professor tivesse feito a classificação com todo critério e imparcialidade. As notas do livro, lidas no fim da semana ou do mês, lastimando sempre o professor ser o pequeno número de alunos que puderam obter notas boas, exortando aos que as tiveram obtido a não se orgulharem por isso, visto como poderiam vir a decair da áurea que ora possuíam, não eram apenas excelentes meios de chamar o

¹⁴⁹ A respeito deste periódico, cf. Teixeira, 2015 e Gondra, 2015.

aluno ao cumprimento de seus deveres, mas também se constituía em um meio eficaz para auxiliar o progresso intelectual. Como se vê, o professor construiu nas malhas do poder um espaço de liberdade, no qual experimentava princípios pedagógicos distintos do que estava previsto no regulamento ao qual se encontrava submetido.

O último exemplo da força da escola e de seus agentes remete ao debate acerca do tempo escolar. Como sabemos, podemos trabalhar a noção do tempo escolar considerando e combinando um conjunto de unidades de medida. O tempo da escolaridade obrigatória, o ano letivo, as férias, a semana escolar, o dia e as unidades em que o dia pode ser repartido, como os tempos de aula, intervalos, recreios e almoço. O dia escolar e a questão dos turnos se constitui em um tema que nos mobiliza até hoje, porque ele nos recoloca frente a velha questão de precisar qual é o tempo mínimo para assegurar a boa educação do homem, isto é, para bem inscrever os “menores” no mundo dos “maiores”. Ele também marcou as políticas educativas do século XIX e foi convertido em objeto de debate nas Conferências Pedagógicas da Corte.

Na Conferência de 26 de janeiro de 1874, o Professor João da Matta Araújo explorou esta questão, deixando claro que em sua perspectiva a prática de dar aula em duas sessões era inconveniente e “desproveitoza” do ensino, além de vexatória para as famílias dos alunos, “desvantajosa” para os mesmos e até nociva ao professor.

Com efeito, dizia ele, para que o aluno pudesse estar na aula da tarde na hora marcada no Regimento, teria que sair de casa às 14 horas, ou ainda mais cedo, se morasse muito distante da escola, sendo obrigado ou a jantar às 13 horas, ou então quase às 18 horas, exclamava. Para ele, esta obrigação se constituía em um vexame para os pais dos alunos, pois não sendo nenhuma das ditas horas aquela em que se costumava “jantar”, isso causava certo transtorno na economia das famílias não abastadas, além de privar o menino das lições de civilidade que os pais davam a seus filhos quando estão à mesa. No que se refere à família, este não era o único inconveniente percebido pelo professor Araújo. Para ele, os pais que mandavam os filhos à escola sempre acompanhados eram obrigados a ocuparem as pessoas que acompanhavam as crianças, quatro vezes por dia, desviando-as assim dos outros serviços de que estavam encarregadas.

O funcionamento da escola em duas sessões também afetava os alunos. A desvantagem assinalada pelo professor lembra que, fazendo quatro viagens no dia, no tempo de calor intenso, os alunos ficavam mais expostos às enfermidades que neste tempo afligiam a população, fazendo com que muitos faltassem muitas vezes à sessão

da tarde, deixando de receber o ensino das matérias deste período; o que não sucederia se a aula fosse dada em uma só sessão.

Ao finalizar sua tripla argumentação, o mestre afirma que a ninguém, porém, seria mais nociva tal prática do que ao professor. Ela obrigava os professores ao sacrifício cotidiano - ou de jantar depois da última sessão, isto é, quase às 18 horas, - ou então antes dela, tendo contra os preceitos higiênicos, de ocupar-se no árduo trabalho do ensino durante o tempo da digestão. Antes de finalizar, pergunta: “*E quanto maior não é este sacrifício, mórmente na estação calmoza, se o professor não mora na casa da escola, como quase todos os professores adjuntos?*” Para finalizar, ele retoma os fundamentos de sua argumentação em favor do funcionamento da escola em uma “única sessão”:

Em minha humilde opinião, a prática não direi mais conveniente, mas sim - conveniente á regularidade e bom exito do ensino é a de dar aula em uma unica sessão, porque mesmo removendo os inconvenientes acima expostos, permite que mestres e discipulos se entreguem sem vexame e desprazer ao exacto cumprimento de seus deveres. (AGCRJ, Códice: 15-3-10).

Na imprensa e no próprio circuito oficial das Conferências, é possível observar outros agenciamentos, problematizando o efeito das Conferências e de questões que haviam sido regulamentadas, como o problema da disciplina dos alunos e do tempo escolar. Estes breves exemplos ajudam a demonstrar a tese da inexistência de um poder central, que a tudo controla e comanda. Nesta linha, é importante o observar o poder que procura modelar a escola, sendo igualmente necessário observar a força da escola e de seus agentes. Nesta tensão é que, imagino, podemos pensar os efeitos da escola na organização da cultura e a escola como efeito da cultura com a qual dialoga, na qual se inscreve, é forjada e ajuda a definir seus contornos, alcances e limites.

Referências

ALVAREZ-URIA, F.; VARELLA, J. **Arqueología de la escuela**. Madrid: La Piqueta, s/d.

ARTIÈRES, P. ; GROS, F. Dossiê Michel Foucault. **Le Magazine Littéraire**, n. 435, p. 27-67, 2004.

BARROS, R. S. M. **A ilustração brasileira e a ideia de universidade**. São Paulo: EDUSP/Convívio, 1985.

BORGES, A. **Ordem no ensino: a inspeção de professores primários na Capital do Império Brasileiro (1854-1865)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CARVALHO, M. M. C. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

- CARVALHO, M. M. C. **Molde nacional e fôrma cívica**. São Paulo: EDUSF, 1998.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano - Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHAUVIN, C. (Org.). **L’imaginaire des âges de la vie**. Grenoble: ELLUG, 1996.
- FARIA FILHO, L. M. **Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolar em Belo Horizonte**. Passo Fundo: EdUPF, 1998.
- FARIA FILHO, L. M. (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FARIA FILHO, L.; GONDRA, J. In the name of civilization: compulsory education and cultural politics in Brazil in the 19th century. In: VERA, E.; CARUSO, M. (Orgs.). **Imported modernity in post-colonial state formation**. Frankfurt: Peter Lang, 2007. p. 307-337.
- FÁVERO, O. (Org.) **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. São Paulo: Autores Associados. 1996.
- FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense, 2000.
- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.
- FOUCAULT, M. **Les anormaux**. Paris: Seuil/Gallimard, 1999b.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 7.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- GARCIA PINTO, I. A. **Certame de atletas vigorosos/as: uma análise dos processos de seleção de professores/as no século XIX (1855-1863)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- GONDRA, J. G. **A emergência da escola**. São Paulo: Cortez, 2018.
- GONDRA, J. G. “Soldados da instrução” e a emergência da imprensa pedagógica na capital do Brasil (1877-1878). **Revista Mexicana de Historia de la Educación**, v. III, p. 97-117, 2015.
- GONDRA, J. G. Cronologias da vida e formas da escola In: BENCOSTTA, M. L. (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 212-236.
- GONDRA, J. G. **Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.
- GONDRA, J. G.; SILVA, J. C. S. Textbooks in the history of education: notas para pensar as narrativas de Paul Monroe, Stephen Duggan e Afranio Peixoto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, p. 702-722, 2011.
- GONDRA, J.; GARCIA, I. A arte de endurecer miolos moles e cérebros brandos – a racionalidade médico-higiênica e a construção social da infância. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 69-84, maio/ago. 2004.
- GONDRA, J.; GARCIA, I. Eusébio de Queirós. In: FÁVERO, M. L.; BRITO, J. (Orgs.). **Dicionário dos Educadores no Brasil**. 2.ed. Rio de Janeiro: EDUFRJ, 2002. p. 316-325.
- Haidar, M. L. M. **O ensino secundário no Império Brasileiro**. São Paulo: EDUSP/Grijalbo, 1972.

- HOLANDA, S. B. **O Brasil Monárquico** - Do Império à República. Tomo II – v. 5. Rio de Janeiro: DIFEL, 1977.
- IGLÉSIAS, F. **Trajectoria política do Brasil (1500-1964)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LE GOFF, J. **História e memória**. 4.ed. Campinas: UNICAMP, 1996.
- LEMOS, D. C. A. **O discurso da ordem**: a constituição do campo docente na Corte Imperial. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- LYRA, H. **História de Dom Pedro II**. 3 v. Belo Horizonte: Itatiaia, São Paulo: EDUSP, 1977.
- MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 7.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. p. VII-XXIII.
- NEVES, D. S. S. **Razões de Estado**: as Reformas da instrução em Mato Grosso, Minas Gerais e na Corte Imperial (1851-1859). 2009. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- NUNES, C. **Anísio Teixeira**: a poesia da ação. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.
- NUNES, C.; CARVALHO, M. M. C. Historiografia da Educação e Fontes. In: GONDRA, J. G. (Org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 17-62.
- PASCHE, A. M. L. **Entre o trono e o altar**: sujeitos, saberes e instituições escolares na capital do império brasileiro (1854-1879). 2014. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- REVEL, J. **Le vocabulaire de Foucault**. Paris: Ellipses, 2002.
- ROCHA, H. H. P. **A higienização dos costumes**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- SANTOS, A. C. R. F. **“Percorrendo escolas, examinando o bom e o mau resultado”**: a Inspeção Escolar na Corte Imperial. (1863-1872). 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- TEIXEIRA, G. B. **“O grande mestre da escola”**: um estudo acerca dos livros escolares na Corte Imperial. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- VAGO, T. M. **Cultura escolar, cultivo de corpos**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- VINCENT, G. (Org.) **L'éducation prisonnière de la forme scolaire?** Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon: Presses Universitaires, 1994.
- UEKANE, M. N. **“Com o bom professor tudo está feito, sem ele nada se faz”**: uma análise da conformação do magistério primário no Distrito Federal (1892-1912). 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- UEKANE, M. N. **“Instrutores da Milícia Cidadã”**: um estudo da Escola Normal da Corte. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

UMA GAZETA E UMA CORTE: A DIFUSÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NA INVENÇÃO DE UMA POPULAÇÃO

GISELA MARIA DO VAL
Universidade de São Paulo

Este texto intenta descrever o que se pode distinguir como uma tentativa de transfigurar vassalos coloniais em súditos de uma corte, constituindo modos de vida adequados, condutas convenientes e comportamentos produtivos, concomitantemente a invenção de uma cidade. O foco da análise não é os gestos repressivos, as obrigações impostas por atos e leis, mas a produção e a circulação de uma inteligibilidade específica dentro de grades bem definidas e completamente novas para aquele lugar e tempo.

A temática é a relação que paira entre o jornal e a educação, mais especificamente, a maneira que um jornalismo principiante operou como um mecanismo de práticas de caráter educativo com a finalidade de preencher fendas e lacunas, em um período e lugar nos quais a educação escolar pública e abrangente ainda nem era gestada. Desse modo, o jornalismo é entendido como uma atividade que propaga e divulga, por meio da produção de informações, vetores enunciativos responsáveis por um intrincado processo de práticas educativas no entorno social.

Assim, o jornal é tratado como um campo de produção de discursos que opera com vistas à apropriação e à difusão de ideias tidas como verdadeiras. Desse modo, a imprensa escrita observa e difunde acontecimentos, produzindo narrativas pelo deslocamento do imaterial do acontecimento para uma identidade fixada no interior de um discurso, que delimita tanto o que é possível dizer, quanto o que não é viável mencionar.

Os estudos sobre o jornal são numerosos e nas mais diversas áreas de pesquisa. De um modo geral, os jornais são considerados elementos de processos políticos que trariam no interior de suas páginas retratos da sociedade de determinada época e local.

Grosso modo, as abordagens acadêmicas seguem duas linhas majoritárias: na primeira, entende-se a imprensa como um instrumento de ocultação ou distorção da verdade, como portadora de discursos tendenciosos que privilegiariam a ideologia dominante; já na segunda, os jornais não são apontados como manipuladores da

verdade, mas como instrumento de propagação de sentidos, ou seja, como uma ferramenta que disseminaria ocorrências, espelhando a imagem de um tempo e relatando processos e conjunturas dificilmente aparentes em documentos oficiais.

Ambas as vertentes se utilizam da dicotomia entre a boa e a má imprensa: pelo lado positivo, ela é apontada como instância que exerce a elucidação de fatos e a revelação de verdades, atuando, assim, na elaboração de consciências ativas; pelo lado negativo, desponta como um procedimento que manipula e aliena os leitores, levando-os a acreditar em falsas informações que dissimulam e ocultam verdades.

Entre as investigações que se debruçam sobre jornais do século XIX e início do XX, as narrativas mais numerosas são aquelas que os definem como formadores e/ou materializadores de conjuntos de características que distinguem grupos ou pessoas, individualizando-os em coletividades de gênero, etnia etc., bem como trazendo em suas linhas a sedimentação de tipos específicos de relações com tais identidades.

Além disso, os artigos, as teses e as dissertações dedicados às publicações jornalísticas atêm-se, quase sempre, a objetos específicos de pesquisa, tais como a formação das mulheres (NADAF, 1995), a educação dos negros libertos (FRANÇA, 2006), a constituição da alma (ASSIS; MARTINS, 2012) etc. A imprensa seria, então, portadora de uma capacidade de influenciar seus leitores, operando uma ascendência sobre suas opiniões e constituindo o que poderia ser chamado de senso comum.

A relação entre jornais e educação encontra no substantivo *representação* a melhor designação para definir as análises da maioria dos trabalhos que investem nesse tema. Nas páginas de tais produções acadêmicas, geralmente se narra de que forma o jornal representa a educação, os professores, os livros didáticos etc. As discussões sobre a imbricação do jornalismo com a educação levantam proposições quase unânimes, a exemplo daquela que classifica a escrita jornalística como legitimadora e produtora de discursos distantes de uma neutralidade necessária, condicionados que estariam a intenções e valores específicos que atuariam como ocasião de controle social, colaborando com as relações de poder vigentes.

O fulcro dos conteúdos versa sempre o jornalismo, como algo obscuro ou iluminado, porém aparece sempre atrelado a uma verdade essencial dos fatos e à sua difusão.

O fito e a incumbência a que se propõe este texto não é julgar o papel da imprensa, pois este se dá mais como um modo de difusão e de produção de visibilidades e racionalidades do que como uma matriz de ocultamento ou de desvendamentos. A

questão das práticas discursivas materializadas pelos jornais conforma-se mais complexa e interessante do que a reflexão sobre um instrumento de suposta manipulação da verdade, o qual seria facilmente desmontável se tal verdade fosse uma articulação exclusiva da imprensa.

A matéria a examinar torna-se mais caudalosa quando a abordagem se distancia do terreno linear do verdadeiro/falso e mergulha nos intrincados processos de veridicção, isto é, quando se endereça aos jogos enunciativos responsáveis pela criação de efeitos de verdade.

Os processos de veridicção dependeriam, segundo Michel Foucault, de três elementos: os regimes de verdade e suas relações intrínsecas com os campos de saber (FOUCAULT, 2006a, 2007a, 2007b, 2007c); as relações de poder que determinam, junto com os saberes, os tipos de normatividade dominantes (FOUCAULT, 2004a, 2004b, 2005, 2006b, 2008a, 2008b); e os modos de relação consigo mesmo e com o outro, via determinadas formas de subjetivação (FOUCAULT, 1994, 1999, 2006c, 2006d).

As estratégias de produção de verdades instituem o indivíduo como protagonista de tal produção, o que se desdobra em diferentes níveis: no da linguagem, configura-se o sujeito falante; no do pensamento, o sujeito racional; no do cuidado de si e do outro, o sujeito moral.

Múltiplos são os espaços para o fluxo contínuo de dizeres verdadeiros; sem dúvida, a imprensa escrita é um deles. Os textos jornalísticos e seus temas diversificados compõem narrativas que enunciam acontecimentos, legando ao leitor uma abundante massa de informações.

Para abordar tal tema, este texto tem como cenário a cidade do Rio de Janeiro em 8 de março de 1808, quando o Príncipe Regente, a Rainha e toda a Família Real portuguesa desembarcou na nova capital do Reino de Portugal. Os habitantes da cidade foram quase todos observar a chegada da realeza e de seu séquito de nobres e fidalgos. O lugar foi todo enfeitado e as ruas salpicadas de flores, pedaços de canela e ervas aromáticas. As portas das casas cobertas por cortinados de fino tecido de seda ornado em alto-relevo, com fios de tafetá (NORTON, 1979).

A cidade que recebia a dinastia de Bragança, seus fidalgos e funcionários oferecia uma natureza variada de matas, serras, mangues e rios. Com uma população reduzida no centro e espalhada pelos arredores, tinha limites bastante indefinidos. Sua divisão era feita por freguesias que limitavam o território por jurisdição religiosa.

Uma cidade pequena, cujo centro contava com menos de 50 ruas e apresentava um ar rústico. Animais como cabras, porcos e galinhas perambulavam pelos passeios, e crianças corriam e divertiam-se pelos caminhos de terra batida que desembocavam na mata. As ruas eram estreitíssimas e valas faziam o papel de sarjetas por onde corriam águas carregadas de esgoto e dejetos, contribuindo para que o local apresentasse um permanente mau cheiro; as casas, em geral, caiadas de branco, acomodavam no térreo o armazém e nos altos a família (LUCCOCK, 1975).

A chegada da Corte e o afluxo de milhares de funcionários, militares, comerciantes e artífices estrangeiros invadiram a terra batida da acanhada cidade do Rio de Janeiro.

Uma situação absolutamente nova, inusitada tanto para a Colônia quanto para a Europa, uma ruptura que transformaria as moradas, os caminhos, a aparência e os hábitos de parte dos habitantes daquela cidade – e, por conseguinte, de seus arredores.

Tal cena narrada mostra claramente um acontecimento. Um acontecimento que crivou um tempo e um lugar, assim como as vidas que ali se encontravam. Despontou, por meio de uma fuga, abalou a normalidade, trazendo a necessidade de uma nova realidade que abrangeria: uma nova configuração urbana e a formatação de uma população condizente com os parâmetros de um reino europeu.

Um acontecimento que, utilizando a concepção de Arlete Farge (2002) para o termo, criou linguagem, gerou discurso, ao mesmo tempo em que iluminou mecanismos anteriormente invisíveis. Tratou-se, pois, de uma eventualidade constituinte e destruidora: se, por um lado, estabeleceu novas práticas, regras e normas, por outro, também devastou crenças e valores anteriores.

Com a chegada da Família Real, dois novos procedimentos precisavam entrar em cena no Rio de Janeiro – a visibilidade e a circulação –, com eles viria a luz a clarear caminhos e atitudes, bem como a constância do movimento. Era necessário abrir espaço para a fluência do ar e para a circulação das pessoas nas ruas, numa tentativa de iluminar as sombras e dissipar a estagnação da cidade e dos hábitos dos vassallos tropicais.

Cultura e civilização europeias foram deitadas num terreno úmido e expostas aos ares escaldantes, diligenciando a construção de um presente limpo, claro, arejado e abastado.

Era preciso inventar uma Corte europeia nos trópicos, transformando os vassallos que aqui habitavam e os que chegaram em uma população adequada a ela. Os

moradores da cidade, com suas demandas e seus comportamentos, entraram no rol das inquietações da Coroa, despontando como problemas que reclamava cálculos e gestão.

Em setembro de 1808, começou a circular na cidade a *Gazeta do Rio de Janeiro*, produzida pela prensa da Impressão Régia, a primeira tipografia autorizada brasileira. O jornalismo, no Brasil, apresenta uma trajetória bem peculiar, pois era proibido até o início do século XIX e só se estabelece oficialmente com a chegada do príncipe regente e a transferência da corte para o país. Iniciava-se a circulação impressa de informações de modo regular e chancelada por autoridades administrativas (NEVES; GARCIA, 2008).

A gazeta foi o primeiro instrumento de comunicação de um certo alcance e um fator importante na circulação e divulgação de ideias, valores e concepções que comporiam, produziriam e estabeleceriam supostas verdades.

A *Gazeta do Rio de Janeiro* circulou na capital da Corte entre 1808 e 1822. Suas páginas reuniam diferentes notícias sem que houvesse muita preocupação com a coerência tão cara a nossa lógica contemporânea. Não havia uma categorização, e as notícias eram amalgamadas, trazendo em suas linhas uma mistura de narrativas da guerra napoleônica, relatos de gazetas europeias, tábuas de mares, horários de partidas e chegadas de navios e anúncios pessoais. Muitas das narrativas descritas não terminavam em uma edição, sendo apresentadas em capítulos que podiam ser contínuos, ou não.

Pela primeira vez na Colônia, negociantes divulgavam suas mercadorias; médicos e cirurgiões ofereciam seus préstimos, procurando angariar clientela; artesãos anunciavam suas oficinas e seus serviços.

Nas linhas prensadas sobre o papel vulgar, existências pulsavam. Músicos que pela primeira vez organizavam concertos na cidade procuravam atrair seu público. Senhores descreviam as indumentárias e as características físicas de seus escravos e escravas fugidos, oferecendo alvíssaras a quem os entregasse. Outros enalteciam as qualidades de sua escravaria, tentando vendê-la por bom preço, enquanto estrangeiros procuravam criados brancos para servi-los, havia também cozinheiros oferecendo seus préstimos e locais para refeições fora de casa, enfim, era toda a vida da cidade que perpassava os anúncios da gazeta.

A veiculação da *Gazeta* impôs um novo hábito à cidade. As notícias, os anúncios e as raras opiniões do redator circulavam pela cidade e, em alguns casos, eram entregues nas próprias casas dos leitores. Uma forma de comunicação até então absolutamente inusitada aos habitantes do Rio de Janeiro.

Os dizeres da *Gazeta* pairavam sobre a cidade, como um aroma delicado e agradável ao rústico olfato colonial. Tal fragrância, emanada de uma fonte de realzas e rapapés, envolvia o Rio de Janeiro como uma nuvem de ensinamentos, conselhos, princípios e avisos que angariavam adeptos.

A transferência da Corte fez emergir deslocamentos que ocasionaram fendas nas convicções, franqueando novos percursos que precisavam ser percorridos a fim de que se constituíssem novos nexos e se moldassem velhos e persistentes arranjos. Houve um corte, a ruptura de uma situação assentada, resultando em dois mundos inconciliáveis entre si e sem possibilidade de recomposição. Estabeleceu-se um ponto de não retorno, estando comprometidas as lógicas que ali imperavam até então.

Nessa conjuntura singular e excepcional que abalou a estabilidade sedimentada e as regularidades cristalizadas, suspendeu-se a habitual evidência da compreensão, tornando o senso dúbio e as grelhas de leitura da realidade confusas. Tais fraturas marcaram uma descontinuidade, abrindo o campo do possível, anunciando uma nova época e assentando as bases para a necessidade de mudança. Transformações que interferiram na existência das pessoas, forçando-as a inventar novas estratégias de sobrevivência, ou simplesmente outros modos de vida. Uma nova maneira de se conduzir e de conduzir o outro.

Um acontecimento problemático, no qual a dinâmica de forças se reposicionou possibilitando um deslocamento para suprir as falhas e lacunas que apareceram nas engrenagens das relações de poder instaladas no litoral do Novo Mundo. Foi nessa nova equação de forças que surgiu a necessidade de remodelação das práticas utilizadas para o governo do território e dos súditos, na tentativa de responder às novas demandas e de vedar as brechas que se abriam.

Assim, após o desmoronamento de certos consensos e práticas sociais, abriu-se espaço para um novo enredamento com os fios antigos, mas agora em um traçado novo, desenhando uma trama inédita que sustentou a necessária gerência de elementos difíceis de enquadrar: o corpo e a alma dos súditos.

As práticas pairariam sobre uma população híbrida, obra de uma configuração completamente ímpar aos olhos europeus, sem raízes reconhecidas, sem passado.

Com a chegada da Corte e a necessidade de uma população condizente com toda a estrutura monárquica que no Brasil se criou, o estrangeiro era a regra, e não a exceção. Um povo vindo de fora, com hábitos incomuns aos habitantes locais, sem vínculo de pertencimento, constituía a exata tradução do povo que agora habitava a Colônia.

Tais indivíduos vindos de outras terras formaram a base da população que deveria ser atada, por alguma espécie de unidade, a posições absolutamente assimétricas, mas com um elo de pertencimento ao lugar que habitavam e ao rei que os comandava. Tal processo de constituição de uma população visava o controle de uma massa de habitantes e a dilatação das atividades econômicas.

Os estrangeiros europeus que chegavam ao Brasil imediatamente começavam a fazer parte dessa estranha massa amorfa que se constituía.

Desse modo, naquele início do século XIX carioca, emergia uma ordem social inédita até então; com ela, surgia a necessidade de reinventar a cidade, redefinindo suas rotinas e seus itinerários, bem como nelas inscrevendo as existências dos que ali habitavam.

O jornal e seus relatos, informes e anúncios colaboraram para essa entrelaçada movimentação. Para registrar melhor toda essa intrincada rede de relações, faz-se necessário um corte privilegiando os temas principais que circularam nas edições da Gazeta.

Naquele emaranhado de dizeres, definiu-se certo saber do cotidiano, sua circulação, sua disseminação e sua apropriação, tornando-se um dos elementos produtores do entendimento do que naquela época conheceu-se por vida. Banalidades que conjuraram conhecimentos sobre como a vida deveria ser em seu aspecto mais corriqueiro, íntimo e banal: os modos de sentar, de comer, de arrumar o cabelo, de dispor as vestimentas, de falar, de olhar.

As maneiras de ser, os gostos e os costumes estavam estampados em cada passagem dos relatos e anúncios da Gazeta, oferecendo toda espécie de novidades para ex-colonos, bem como artigos saudosos para os imigrantes europeus. Gostos eram importados, afirmados e transformados em algo comum.

Nas páginas da gazeta, podemos constatar que as acepções da cidade estavam mudando e, junto a isso, a disseminação de novos valores e traços era operada de maneira sistemática por instituições recentes do jovem Reino.

Os temas concernentes as tais mudanças e adaptações necessárias tangenciavam a questão da saúde, a reformulação da cidade e sua ordem e a construção de uma memória comum.

Tanto as questões de saúde quanto os gestos de vigilância e contenção faziam agora parte do cotidiano da cidade. Assim, limpar e cuidar eram ações convocadas pela ordem cortesã, que carregava as ideias de unidade e civilidade. Um deslocamento

gradativo de uma ordem a outra, um movimento que conservou por muito tempo – e que talvez ainda mantenha – a paradoxal concomitância, de um lado, do cuidar e preservar, e, de outro, do exterminar e excluir.

A preocupação com a saúde não apenas de um, mas de muitos, circulava nas páginas, versando principalmente sobre o tema das doenças epidêmicas. Assim ponderava o redator:

A vacinação, que, põe sua muita utilidade, tem sido adoptada por todos os povos civilizados, salvando-lhes milhares de braços para todos os empregos uteis, não podia escapar a vigilância paternal do Príncipe Regente Nosso Senhor para com seus vassallos, entre os quaes S.A.R. procura estabelecer todos aquelles meios, que mais possão concorrer para sua conservação, e felicidade. (Gazeta do Rio de Janeiro, 4 mar. 1809, s/p).

Alguns anos depois, a preocupação continuava, mas o foco agora eram os órfãos:

Os administradores dos expostos da *Misericórdia*, fazem saber as criadeiras dos mesmos expostos, que foram maiores de quatro mezes, e que ainda não tenham tido bexigas, que os deverão levar a vacina no Consistorio da Igreja do *Rozario*, nas quintas feiras e domingos pelas 10 horas da manhã, devendo appresentar a guia para se notar que se fez vacina, ficando as mesmas certas que se lhe não farão pagamentos de criações e vestidos, enquanto não mostrarem os expostos vacinados. (Gazeta do Rio de Janeiro, 5 fev. 1817, s/p).

A medicina tornava-se instrumento social de prevenção, mas ainda em um estágio muito inicial, pois com as modernas ideias de inoculação conviviam questões como a venda de “garrafas do xarope *Antisiphilitico* de M. *Boyveau Laffectury*, Medico Chimico autor desse remédio que he bem conhecido pelo seu effeito para curar os males venereos” (Gazeta do Rio de Janeiro, 5 fev. 1817, s/p); a oferta de “agoa *Antifebril*” (Gazeta do Rio de Janeiro, 31 mar. 1813, s/p), de “agua da Inglaterra [...] aprovada pelo Delegado Fysico mór” (Gazeta do Rio de Janeiro, 29 set. 1810, s/p), de “Agoa férrea [...] aprovada por alguns Medicos desta Cidade” (Gazeta do Rio de Janeiro, 18 mar. 1812, s/p), e as “pirolas¹⁵⁰ da Familia, que lhe vem remetidas em diretura da botica, onde são feitas, na Cidade do Porto” (Gazeta do Rio de Janeiro, 1 jan. 1817, s/p), além do

[...] excellente Rapé da fabrica *Franceza de Maccoubá*, singular, não só pelo seu activo e agradável cheiro, e pelo muito que resiste á acção do ar, e humidade d’atmosfera, sem padecer a minima alteração de corrupção; mas até pelos effeitos que o seu uso tem produzido em muitas pessoas, que sendo atacadas de enxaqueca, perturbações de cabeça, e de faltas de

¹⁵⁰ Pílulas.

sonno, lhes tem inteiramente desvanecido essas affectações. (Gazeta do Rio de Janeiro, 24 ago. 1811, s/p).

A recente instituição médica do Reino começava a ordenar os corpos, inclusive com descrições pitorescas de autópsias realizadas com audiência. Assim, não só os modos de vida tinham de ser conhecidos, inspecionados e categorizados, mas também o interior dos corpos era exposto à curiosidade do público.

O Primeiro médico Graduado do Hospital Real Militar desta Corte do *Rio de Janeiro*, *Marianno José de Amaral*, tendo em 21 de dezembro de 1819 mandado proceder á autopsia no cadaver do Cocheiro de Sua Magestade a RAINHA Nossa Senhora, *José Maria Maquinez*, que com todos os signaes de huma inflamação agudissima do baixo ventre, entrára para o dito Hospital ás 9 horas da manhã do dia 20, em que falleceu pelas 6 horas da tarde, assistindo o mesmo Facultativo, e na presença de muitas pessoas, que concorrerão; achou terem os intestinos padezido a inflamação indicada com differentes pontos de suppuração, e sobre o duodeno, donde se extraiu huma colher inetira de latão, de polegadas quase 6½ de comprimento, e 1 de largura na concha, por onde se achava preza naquelle intestino, com parte do cabo sahida para a cavidade abnominal. O sobredito facultativo appresenta este facto de variedade, excitando desta maneira a atenção e curiosidade do publico, tanto pelo mesmo objecto ingerido, e qualidade do metal, como pela demora, que parece tocar em mais de hum anno depois da deglutição. (Gazeta do Rio de Janeiro, 22 jan. 1820, s/p).

Ao mesmo tempo, na concomitância necessária ao deslocamento da ordem social, no qual os dizeres verdadeiros anteriores pouco a pouco iam sendo delimitados como ingênuos, ultrapassados, perigosos e, assim, falseados, os signatários de tais falas – os curandeiros – utilizavam as páginas da *Gazeta* para oferecer seus préstimos. Era o caso de Anna Joaquina, moradora da Rua dos Ouvires, “que tem receita para curar a enfermidade das chagas no utero, como já o tem posto em prática” (Gazeta do Rio de Janeiro, 3 abr. 1816, s/p), ou de Joaquim José Pereira, que “noticia saber curar Hernias no Escroto com toda a perfeição sem que fiquem defeituoso, nem passe pelo menor risco de vida o que dellas se curar, como tem verificado por este continente” (Gazeta extraordinária do Rio de Janeiro, 11. abr. 1809, s/p).

Nas trilhas iniciais dessa nova ordem, ainda titubeante e experimental, as crônicas da imprensa relatavam pela primeira vez fatos da cidade, de seus habitantes e suas necessidades, muito diferentes dos costumeiros relatos de viajantes que vinham à Colônia curiosos pelo exotismo tropical e que descreviam em cartas a fauna, a flora e o povo. A vida urbana e cotidiana ingressou nas narrativas difundidas, não como excentricidade de povos bárbaros, mas como assunto de

cálculos gerenciais, como matéria de análises e prescrições gestionárias. O tema precisava circular pelas páginas e alcançar mais e mais abrangência; as nuances da nova ordem precisavam ser lidas, divulgadas e disseminadas para que sua produção vingasse. A memória é um fator importantíssimo na construção de um povo, pois sedimenta as procedências, elabora uma unidade e pavimenta um porvir. Feitas de pedaços, as lembranças podem ser oriundas de fatos heroicos, de comoções bélicas, de rituais cívicos, de numerosas fontes (HALBWACHS, 2012).

As festas reais faziam parte do cotidiano da Corte e eram narradas com requintes de detalhes aos leitores da gazeta. Abertas ao público, sediavam duas importantes aproximações: a aparição do rei, seu corpo como um instrumento de persuasão e legitimação do poder; e a imersão em um complicado cerimonial majestoso, completamente excêntrico aos habitantes da Colônia. Era também por meio desse cerimonial que se tentava criar raízes e transportar para os trópicos e para as almas dos vassallos sul-americanos um *savoir faire* europeu.

As descrições das festas apresentavam valores, tornando-os comuns, vinculando-os a um passado e traçando um futuro. Um entrelaçado de proposições que circulavam como naturais e corriqueiras, repetidas a cada descrição das comemorações reais, ensinando aos leitores sobre uma monarquia clara e iluminada, uma cidade limpa e salubre, um povo heroico e gentil.

Um dos pontos interessantes dessas comemorações remete ao farto de que, para tais festas, construía-se elementos ornamentais passageiros como arcos e praças, caracterizando uma arquitetura efêmera, ou seja, transitória, justamente porque as obras eram destruídas logo após sua utilização. Como a praça construída no Campo de Santa Anna, “hum Curro¹⁵¹ admirável pelo seu tamanho, elegância, e comodo [...] feito a propósito para as Festas” (Gazeta do Rio de Janeiro, 7 nov. 1810, s/p), eram erguidas apenas para incrementar a eficiência do espaço que habitaram. O meio teve de ser temporariamente adequado a um propósito específico: agia-se no espaço do mesmo modo que com os corpos nas demandas requeridas para a instauração de um povo, por meio de normas duradouras no seu presente, mas efêmeras, cambiáveis e momentâneas para os tempos vindouros. Destarte, utilizavam-se traços e contornos para uma nova cidade, fazendo-se uso de todo um

¹⁵¹ Cercado junto à praça de touros, onde estes permanecem antes e depois de corridos (HOUAISS, 2009, p. 578).

conjunto de comportamentos, crenças, conhecimentos e costumes a fim de ancorar uma nova e distinta civilidade nos vassalos do além-mar.

Um quinhão fundamental nesse jogo discursivo eram os anúncios.

Os anúncios da Gazeta, não eram somente as falas produzidas em um cotidiano, mas insólitos clarões. A propagação dos acasos, dos pequenos aborrecimentos de cada um, são confissões voluntárias, não da alma, não do íntimo devasso ou honrado, mas da superfície, da necessidade imediata, dos interesses mais minúsculos e inerentes aos acontecimentos diários.

Aqueles anúncios foram, em sua época, mínimos murmúrios que descreveram e convocaram, numa profusão de narrativas, aquilo que era tido como comum; ditos e reditos que ajudaram a sedimentar o que, então, deveria ser natural, esperado e conhecido, produzindo uma algazarra discursiva tão cara à construção da memória. Os anúncios, naquele tempo de rara circulação de dizeres, expuseram a privacidade dos que voluntariamente publicaram suas demandas. Escritos de uma peculiar intensidade, banais em seu conteúdo e talvez até menores em uma escala de importância documental, foram demasiadamente belos aos olhos dos apaixonados pelos arquivos. São estes que narram a falta, o excesso, o roubo, a perda, o oferecido e o almejado. Pedços de potências de vidas que estavam se modificando, espontânea ou forçosamente.

Anúncios de restaurantes, de armazéns que vendiam produtos europeus, novos sabores, novos hábitos. Tais avisos divulgados ao público constituíam-se como mais uma marca da urbanização civilizatória a que foram apresentados os leitores e ouvintes das palavras da Gazeta. Por meio dessa constante convocação, sinalizou-se uma mudança de trajetória, um desvio de pertencimento, uma ampliação do paladar, um chamamento a novas apropriações e transformações do mais íntimo, banal e familiar de cada um dos leitores.

Comer assim ou assado, isso ou aquilo, dessa ou daquela maneira, contribuiu para o modo como o próprio súdito se viu como sujeito legítimo daquele lugar e daquele tempo, como ator na cena montada da nova Corte. Determinou-se, junto com outras variantes, de que forma os vassalos nem tão pobres, nem negros, nem selvagens se articulariam a essas práticas sociais e institucionais apoiadas em discursos que se postulavam como verdadeiros ou que foram, aos poucos, incorporando-se ao verdadeiro daquela época.

Os dizeres do jornal operavam práticas educativas que anunciavam, sedimentavam e naturalizavam um novo jeito de habitar, alimentar-se, conversar, passear. Novos sujeitos estavam a ser constituídos; uma população emergia.

Não que o homem branco leitor do jornal, provido de alguns recursos, tenha sido submetido a uma força incontornável, subjugado a ferro e a fogo por práticas opressivas, dominado por uma imposição violenta e absoluta, punido com suplícios quando do desvio de alguma norma ou lei estabelecida. Em vez disso, esse homem, que compôs uma parte da população e que por muito tempo seria considerado o único representante dela, foi conduzido a ser o que se ajuizou que deveria ser por meio de práticas sociais que o levaram a uma intensa elaboração de si mesmo, ao controle de seus apetites e à domesticação de seus afetos. Um homem regulado por práticas que delimitaram seu modo de ser, a maneira de se portar e, enfim, seu feitio de existir.

Naquela nova ordem, o enfrentamento dos miseráveis continuou violento. Os corpos dos escravos, mendigos, ciganos e vagabundos continuaram a sentir o vigor das chicotadas. O que havia de novo era o modo de cerceamento e de governo para os brancos fidalgos que habitavam a cidade, os quais transformaram aquele espaço em sede de seus negócios.

Houve toda uma elaboração de modos de restringir e adequar as ações dos corpos e das almas dos habitantes da nova capital do Reino, como normas e leis, e pontificamos como certo que os dizeres da Gazeta tiveram um papel fundamental na internalização desses comandos.

As publicações sobre os corpos negros traziam uma certeza: eles fugiam, sumiam, desapareciam. Tratados como um objeto de posse, eram negociados, vendidos, alugados, trocados.

Difundiram-se, nas letras do jornal, queixumes de senhores sobre o desaparecimento de seus escravos, bem como descrições detalhadas sobre a venda de cativos. Subjugados pela força e sem voz, os escravos foram as arestas de um povo que se instituiu mestiço – na cor, na língua, nos modos, nos gostos.

A prelação sobre o escravo descreveu, em um mosaico de formas, feitios e feições, o que enxergavam os olhos de seus donos.

Para oferecer uma mínima amostra do que pode se ler nos anúncios sobre os escravos, relato aqui um ligeiro apanhado:

O negro podia ser inteligente no ordinário, fiel e calado, humilde e sujeitado, sadio e esperto, desembaraçado, néscio, ladino, trigueiro, esquentado de aguardente, sem vícios e com boa conduta, mal-encarado, pernóstico.

Seu corpo era bem-feito, mal feito, proporcionado, cheio, elegante, grosso, cabeludo, sem marcas de enfermidades, sem sinais de nação, bonito, lindo, alto, vistoso, bem-procedido, bem-parecido, torto, robusto, com umbigo bastante grande.

Sua cor, fula, luzidia, apagada, gasta, bem-retinta, muito preta.

Suas pernas, tortas, grossas, capengas, bem-feitas; com pés malfeitos, secos, tortos, sem um dos dedos.

Suas mãos, brancas, com cicatrizes, sem dedo, com unha comida, dedo torto.

Seus cabelos, carapinha, ásperos, grandes, curtos, já pintados de branco.

Seu rosto, redondo, chato, comprido, pequeno, bem-feito, feio, lanhado, miúdo, picado de bexigas, cheio de espinhas, bruto, regular, sem ponta de barba, com barba serrada.

Seus olhos, pequenos, grandes, esbugalhados, vesgos, pretos, tenebrosos.

Suas orelhas, rasgadas, separadas, tortas, soltas da cara.

Seus dentes, mui alvos, podres, puxados para fora, limados à moda de Pernambuco, faltosos.

Seus lábios, grossos, encarnados, magoados.

Esses corpos, narrados com detalhes variados, mas negros, sempre negros, fugiam vestindo camisas, calças, ceroulas, jaquetas, chapéus e vestidos que eram riscadinhos de xadrez, com listras, lisos, azuis, amarelos, brancos, pretos, cor de vinagre, rotos e desbotos, feitos algodão, chita ou brim.

Nas fugas frenéticas, meticulosas, improváveis, malogradas ou profícuas, passaram, correram, rastejaram pelas ruas da Ajuda, da Alfândega, da Cadeia, da Candellaria, da Misericórdia, da Quitanda, da Valla, das Flores, das Violas, detraz do Hospício, Direita, do Alecrim, do Cano, do Cemitério, do Fogo, do Pedregulho, do Piolho, do Sabão, dos Inválidos. Esgueiraram-se pelos largos do Rossio, do Capim, do Castello, do Cachorro, da Mãe do Bispo. Procuraram sombra e proteção nos becos do Cotovelo, da Música e da Boa Morte.

Parte constituinte do dia a dia da cidade e das páginas da Gazeta, comendo mais da metade das pessoas que viviam na Corte, esses servos do Rei, de seus senhores e do destino tinham numerosas funções ligadas à casa e ao privado de seus donos: eram

costureiras, amas de leite, cozinheiros, mocambos, lavadeiras, rendeiras, quitandeiros; sabiam comprar, governar casa e miúdos, compor bandeja e mesa, servir.

Fora de casa, eram sapateiros, pedreiros, ferreiros, serradeiros, espingardeiros, marujos.

Almas que perambulavam pelas ruas ou que foram presas nas casas e senzalas. Açoitadas, violentadas, exauridas, produziram histórias, desafiaram e acataram as leis, foram alvo da formulação de normas, meio da produção de riquezas e âmagos da rotina daqueles tempos.

Mesmo descritos como objetos, os negros estavam juntamente com os súditos brancos nos cálculos da gestão da monarquia, eles, como propriedades valiosas, sustentaram a emergência da ideia de população que aportou em uma pequena cidade do Novo Mundo, onde se instaurou um veemente confronto entre a novidade que chegava pelas naus portuguesas e o cotidiano das vielas e casas da cidade.

Um embate que ofereceu mais do que a remodelação de ruas e costumes: trouxe para a Colônia a preocupação com os habitantes brancos, que deixavam de figurar apenas como um elemento da força produtiva e passavam a ser protagonistas da invenção, em moldes europeus, de outra cidade e de uma nova maneira de viver, advento que teve como coadjuvante o primeiro jornal brasileiro, em cujas páginas circularam as legitimações de tais padrões.

As páginas do primeiro jornal carioca atuaram como um operador da disseminação de enunciados educativos em uma escala abrangente propiciando a dispersão dos propósitos gestionários do Estado para muitos, franqueando o alastramento de imagens de si e do mundo em consonância com os ditames ético-políticos da época.

Assim, os impressos, que circulavam na *Gazeta*, produziram certa racionalização daquele presente – cujos ecos não cessam de chegar até nós – por meio da criação de pertencimentos, da elaboração de normalidades e da propagação de determinadas condutas, atando os sujeitos a um lugar, a um passado e a um conjunto de valores.

O interesse nas miscelâneas discursivas das *Gazeta* foi centrado na própria materialidade dos dizeres – sem interpretação, tampouco indução. Tendo em vista os problemas que tal ruptura de um presente trouxe, tratou-se de atentar ao que foi escrito, oferecido, cobrado e exaltado.

Desse modo, ao periódico a partir de seu papel de receptáculo das vozes do passado, de veículo daquilo que então pôde ser dito.

Por fim, não se trata aqui de descrever uma progressão da civilidade, um acréscimo nas maneiras de governar a população, mas sim de narrar as tentativas empregadas para contornar os escapes e os desvios, as variações e a opacidade que nublavam as relações de poder então vigentes, o esforço de conter o farfalhar dos súditos um fenômeno variável e difícil de ser detido ou organizado.

Esta investigação deu-se na intenção de deslocar a noção de dominação para uma concepção que comporte a composição das sofisticadas tecnologias de regulação e de autorregulação, cambiantes e temporárias e também muito eficazes. Em um tempo no qual se dirigiam especificamente aos homens livres.

Com um necessário afastamento do presente, este texto tenta demonstrar, em um cenário de um verão de 1808, que as relações de poder são como uma realidade inacabada, operando por entre imperfeições, marcadas por ações vacilantes, mas persistentes perante os acasos e as rotinas que as permeiam, ora fortificando-as e ora desestabilizando-as. Assim, descrever a possibilidade da falha das relações de poder e as respostas em práticas concretas e produtivas. Procedimentos esses que passam e necessitam utilizar sempre e, parece-me cada vez mais, das práticas educativas, sejam elas dentro ou fora da instituição escolar. Assim, exatamente, pela falibilidade das relações de poder, entender todo esse processo como um jogo contínuo, no qual estamos todos inseridos e pelo qual todos nós constituímos o que chamamos de nossa vida.

Referências

ASSIS, R. M.; MARTINS, J. S. Faculdades da alma e suas implicações para a educação: saberes divulgados no século XIX. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 97-113, 2012.

FARGE, Arlette. Penser et définir l'événement en histoire. **Terrain**, Paris, n. 38, 2002. Disponível em: < <https://journals.openedition.org/terrain/1929> >. Acesso em: 17 jul. 2015.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 2007a.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007b.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007c.

FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006b.
- FOUCAULT, M. Verdade e poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006c. p. 1-14.
- FOUCAULT, M. Polêmica, política e problematizações. In: FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006d. p. 225-234.
- FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2005.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2004a.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes. 2004b.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade III: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1994.
- FRANÇA, A. S. **Uma educação imperfeita para uma liberdade imperfeita: escravidão e educação no Espírito Santo. (1869-1889)**. 2006. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- GAZETA EXTRAORDINÁRIA DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, n. 26, 11 abr. 1809.
- GAZETA DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, n. 50, 4 mar. 1809.
- GAZETA DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, n. 78, 29 set. 1810.
- GAZETA DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, n. 89, 7 nov. 1810.
- GAZETA DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, n. 68, 24 ago. 1811.
- GAZETA DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, n. 23, 18 mar. 1812.
- GAZETA DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, n. 26, 31 mar. 1813.
- GAZETA DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, n. 27, 3 abr. 1816.
- GAZETA DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, n. 1, 1 jan. 1817.
- GAZETA DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, n. 11, 5 fev. 1817.
- GAZETA DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, n. 7, 22 jan. 1820.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2012.
- HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LUCCOCK, J. **Notas sobre o Rio de Janeiro e partes meridionais do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1975.

NADAF, Y. J. Imagem da educação feminina na imprensa de Mato Grosso. **Revista de Educação Pública**, v. 4, n. 6, p. 71-90, jun. /dez. 1995.

NEVES, L. M. B. P.; GARCIA, L. M. C. Impressão Régia. In: VAINFAS, R.; NEVES, L. M. B. P. (Orgs.). **Dicionário do Brasil Joanino: 1808-1821**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008. p. 218-222.

NORTON, L. **A Corte de Portugal no Brasil: notas, alguns documentos diplomáticos e cartas da imperatriz Leopoldina**, São Paulo: Editora Nacional; Brasília: INL, 1979.

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA CIVILIZAÇÃO ESCOLAR: EXCERTOS DAS LEITURAS DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO

CARLOTA BOTO
Universidade de São Paulo

O presente trabalho tem por finalidade averiguar aspectos concernentes ao cotidiano escolar, por sua dimensão ritual, mediante o estudo de “manuais pedagógicos” (SILVA, 2011; 2018) dirigidos ao magistério entre final do século XIX e os primeiros decênios do século XX. A hipótese da educação escolar como rito de iniciação será o foco norteador da pesquisa. Nesse sentido, os documentos trabalhados foram variados, contemplando fundamentalmente, para os casos de Portugal e do Brasil, livros didáticos de formação de professores.

Para Braudel, o território da História tem a possibilidade de ser compreendido de três maneiras. A primeira delas constitui uma história “quase imóvel, que é a do homem em suas relações com o meio que o rodeia, uma história lenta, de lentas transformações, muitas vezes feitas de retrocessos, de ciclos sempre recomeçados” (BRAUDEL, 1983, p. 25). Existe, para além dessa, outra história, um pouco mais ágil; que é o que o autor qualifica por “história social” (BRAUDEL, 1983, p. 25)”. Trata esse nível da história de verificar a trajetória dos grupos e de suas interações. Finalmente há o domínio da história dos acontecimentos: “a da agitação de superfície, as vagas levantadas pelo poderoso movimento das marés, uma história com oscilações breves, rápidas, nervosas” (BRAUDEL, 1983, p. 25)”. Esse tempo “explosivo, ruidoso” (BRAUDEL, 1982, p. 10)”, embora seja fundamental para os contemporâneos, para os historiadores teria uma força menor. O tempo longo, por sua vez, é sempre determinante das verdadeiras transformações.

Quando se observam os modos de ensino, constata-se a força da estatura cultural da escola. Se a disposição de um sistema de ensino codifica normas de agir para a estrutura da rede escolar, há aspectos, no domínio da escola, que extrapolam as prescrições normativas dos programas oficiais e das diretrizes que contam como ou o quê se deverá ensinar (AZANHA, 1990-1, 1992). Nesse sentido, é possível dizer que nem tudo que a escola faz estava previsto que ela fizesse. Por esse motivo – como adverte AZANHA – de nada adiantará descrever as condutas e modos de agir das

escolas pelos “objetivos que a norma legal lhes prescreve” (1990-1, p. 66). A escola não poderá ser avaliada sem que se mergulhe na lógica inscrita em sua vida cotidiana. Se práticas escolares são normatizadas em um conhecimento teórico, para além dessa mesma teoria, existem artes e atitudes especificamente escolares, por meio das quais a instituição veicula valores, saberes e protocolos de comportamento.

As relações sociais escolares são, ainda, relativamente autônomas frente a outras instâncias da sociedade. A escola moderna tem a homogeneidade como princípio, como método e como propósito declarado. Historicamente, as práticas pedagógicas destacam-se – pelo menos desde o século XIX – pelas características de simultaneidade e uniformidade constitutivas dos ritos escolares. Tais requisitos foram imprescindíveis para conformar a instituição formadora. A escola de Estado dispõe-se, na vida em sociedade, a falar sobre certos assuntos com o fito de criar um repertório comum das crianças, passível de se estabelecer como o repertório comum da nação. A escola primária configura-se, por tal perspectiva, como instituição voltada para padronizar costumes e projetar saberes. Apresenta como impessoais, universais e atemporais as regras de que se vale. Como sublinha Norbert Elias, trata-se de racionalizar, institucionalizar e tornar interdependentes os costumes (ELIAS, 1993 1994); de tal maneira que à infância sejam ensinados os padrões de pudor, de vergonha e de autocontrole; os quais, por suposto, deveriam regular o comportamento adulto (POSTMAN, 1999).

Pensar os ritos será, em alguma medida, refletir sobre os gestos que a escola imprime nas pessoas. Assim, as crianças em fila, a organização do espaço em classes seriadas, a construção de horários para abrigar diferentes matérias e disciplinas do currículo, as interações do professor e dos alunos no espaço da sala de aula, as carteiras enfileiradas, o ponto registrado no quadro negro, tudo isso indicia ações e movimentos contidos no que compreendemos por vida escolar. A representação ritual perpassa a documentação que fala sobre a vida nas escolas e indica claramente – como destaca Fernando Catroga – “o propósito de formar e de gerir os comportamentos” (CATROGA, 1991, p. 409). Há um processo de repetição nos ritos. O que se passa na escola acontece todos os dias. Há, nesse sentido, excesso e reordenamento. Além disso, o desenlace do rito escolar é previamente concebido. O ritual procura minimizar o lugar da surpresa, os efeitos do acaso. Os ritos de passagem estruturam-se mediante sequências ordenadas em um tipo de organização já prevista e sobre a qual há expectativa. Nesse sentido, há uma conexão entre as ações encadeadas e as crenças que,

sobre as mesmas, se constituem. O valor do rito reside exatamente nessa dimensão cerimonial e na performance que ele exige de seus partícipes. Todavia, se o professor pode-se dizer ator principal do rito pedagógico da escola, o aluno é – invariavelmente – protagonista involuntário do mesmo processo. É necessário, pois, compreender que há um aspecto que compreende a fé, como se o cenário da escola estivesse alçado à condição de crença e de cumprimento de expectativa.

Aldo Natale Terrin diz que os componentes formais do rito são exatamente a formalidade, a repetição, a redundância” (TERRIN, 2004, p. 32) e, em alguma medida, a rigidez. Todavia, se a escolarização tem as características do rito, ela também tem as características lúdicas que dão estatura – conforme análise de Huizinga – à acepção de jogo. Desde as sociedades primitivas - sublinha o autor - o lúdico expressa-se com os seguintes atributos: “ordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo, entusiasmo” (HUIZINGA, 1999, p. 21). Se a escola tem alguma similitude com a ideia de jogo, ela não possui, contudo, nenhum lastro de espontaneidade. Calcada pela ideia de regras, seu principal atributo é a obediência: obediência ao caráter normativo do jogo escolar.

Representar uma coisa significa conferir novo significado a um objeto ausente, organizando-o, filtrando-o. É por isso que, para Moscovici, representar alguma coisa significa, a um só tempo, desdobrá-la e repeti-la. Poderíamos dizer que a representação, como fenômeno social, supõe a *mimese*. Por meio da comunicação, pode-se “tornar familiar o insólito” (MOSCOVICI, 1961, p. 60). Com isso, a estranheza do objeto, pouco a pouco, é substituída por seu reconhecimento. A escolarização constitui a instância social que lida, talvez, de maneira mais sistemática com a apropriação das representações sociais formuladas no plano das ciências naturais e humanas para transformá-las e traduzi-las em saber escolarizável. Como os conhecimentos científicos se transportam para se tornarem senso comum nas populações? Qual será o papel da escola nesse processo? Como os conteúdos escolares se reportam aos saberes acadêmicos e científicos? O que significa ensinar na escola um tipo de conceito ou de definição que foi produzido fora da escola? Por mais que tenhamos apego ao caráter inventivo da cultura escolar, é prudente nos atermos também a essa relação entre um conhecimento que veio de fora e os meios mediante os quais ele foi redesenhado para se tornar um tipo de saber especificamente escolar. E, sobre as coisas que são ensinadas na escola, podemos nos apropriar da lição de Moscovici:

Um povo, uma instituição, uma descoberta, parecem-nos distantes, bizarros, porque não estamos neles, porque se formaram e evoluíram ‘como se não existíssemos’, sem relação alguma conosco. Representá-los conduz a repensá-los, a reexperimentá-los, a refazê-los à nossa maneira, em nosso contexto, ‘como se aí estivéssemos’. (MOSCOVICI, 1961, p. 64).

Como ficam, diante da primazia dos modos de se constituir a cultura escolar, os aspectos normativos da pedagogia? Acerca das vicissitudes do discurso pedagógico, Jorge Nagle já observou que é preciso cuidar para que não se combinem acriticamente “unidades discursivas de diferentes naturezas; acriticamente porque se desrespeita, de um lado, a ‘geografia conceitual das palavras’, de outro, a ‘gramática lógica’ de cada universo discursivo” (NAGLE, 1976, p. 26). Nesse sentido, Nagle alerta: o investigador precisará tomar a devida cautela para – ao discorrer sobre educação – não confundir sentenças de caráter normativo com proposições dotadas de valor de verdade. Isso, segundo o autor, tem origem no fato de uma das características do discurso pedagógico ser, exatamente, a apropriação e o emprego de “ideias, princípios e conhecimentos de diversos campos, e, até mesmo, métodos e técnicas” (NAGLE, 1976, p. 27). Nos termos de Jorge Nagle (1976, p. 30): “a passagem de um a outro nível teórico não tem sido efetuada como seria necessário; daí o problema de um vazio entre as teorizações e a atividade prática, e daí também o terreno perigoso em que se pisa ao forçar essa transferência sem os cuidados exigidos”.

Popkewitz, por outro lado, sublinha a necessidade de se engendrar uma “epistemologia social da escolarização” (POPKEWITZ, 2001b, p. 152), em virtude exatamente da invenção da categoria aluno. Esta confere novo significado bem como altera a representação do próprio conceito de “criança como objeto do escrutínio do professor” (POPKEWITZ, 2001b, p. 155). É necessário considerar, quando se pensa nas representações sociais decorrentes da escolarização, os modos pelos quais os saberes científicos se inscrevem nos livros didáticos, as estratégias por meio das quais os protocolos societários são apreendidos pelos professores e as maneiras pelas quais os alunos se apropriam desses saberes, desses valores, dessas normas de ação. A cultura como mundo construído que surge também na escola abarca, a um só tempo, a apropriação dos conteúdos que circulam na sociedade e a criação de novos saberes, interiores à vida escolar. O rito de escola é, nesse sentido, também sua transgressão. Onde há norma, há resistência. Há conflito. Há sempre os que buscarão burlar a regra. E há, ainda, os que desconhecem a regra. De todo modo, a escola como rito deverá ensinar e recordar as normas e as regras de vida coletiva, até para ensaiar com as gerações


novas o rito da vida em coletividades. A escola traz - pode-se dizer - a segunda socialização da criança. Ela preparará, por isso, a futura vida social. Dentro dela, há o aprendizado dos preceitos que deverão regular a sociabilidade. Daí ser fundamental que a instituição atente também para os possíveis fatores de resistência, de recusa, de transgressão. A vida dos adultos se dispõe a partir de certos códigos; e esses códigos precisarão ser aprendidos.



Existe - pode-se dizer - uma singular dimensão simbólica concernente ao âmbito cultural da escolarização – dimensão simbólica que dialoga muito de perto com comunidades de sentido autorizadas partilhadas no tecido social. Cria-se – nessa perspectiva – uma distinta apreciação do tempo e uma nova distribuição do espaço; o tempo escolar ganha vida como repertório de significados inscritos, por sua vez, no espaço da escola - em sua territorialidade. Estrutura-se, portanto, uma linguagem própria, que tende a representar a instituição como sua vertente autorizada. A modernidade engendrou uma maneira específica de ser e de viver a escola. Essa escola, construída e mantida pela modernidade, configura-se como instituição inscrita em uma “arquitetura” de tempos, de espaços e de ritos (VINÃO, 1998a 1998b). Nesse sentido, “forma escolar” (VINCENT 1980; 1994), “modelo escolar” (NÓVOA, 1998, 1987, 1995, 1994, 1991, 2001), “cultura(s) escolar(es)” (Julia 2001, Vidal 2005) e “gramática da escola moderna” (TYACK; CUBAN, 1995), todos esses registros implicam significados concernentes à especificidade desse protocolo da escolarização (PARO, 2011, p. 490).

Antonio Cândido recorda que “os educadores representam as gerações já integradas nos valores sociais e se colocam em face do imaturo na atitude de conformá-los a estes” (CÂNDIDO, 1977, p. 113). Para o autor, nesse caso dos primeiros degraus da escolarização, a idade é praticamente a “condição de uma investidura por meio da qual a comunidade atribui a alguns membros especializados a tarefa de preparar crianças e adolescentes” (CÂNDIDO, 1977, p. 113). A escola institui liturgias de ação e inscreve estruturas de subjetividade autorizadas no cenário social. Esse foi o papel que ela adquiriu no mundo moderno. E como nos assegura Marc Bloch, “o homem passa seu tempo a montar mecanismos dos quais permanece em seguida prisioneiro mais ou menos involuntário” (BLOCH, 2001, p. 63).

Desde o final do século XVIII, pode-se dizer que o ritual da escola primária ganha novo significado. A instrução pública é compreendida como herança e compromisso das Luzes. O Iluminismo como movimento teórico e militância política

deixa para a posteridade imediata a crença no poder de emancipação intrínseco ao cultivo da racionalidade. Sucede que a ideia iluminista de razão é também um constructo que não se separa das linguagens nacionais. O Estado-Nação e sua soberania serão, na contemporaneidade, referência da cultura letrada escolarizada. Esta, por sua vez, tem por base a compreensão de que o entendimento aperfeiçoado trará como consequência o aprimoramento da vontade. A formação da vontade autônoma será, por sua vez, o elemento imprescindível para a formação dos cidadãos da república – no sentido revolucionário do termo. **A ideia de uma nação emancipada passava também pela formação da juventude. Criar, recriar e recompor tradições nacionais será, portanto, função precípua da escolarização.**

 Peter Mc Laren enfatiza que “a cultura da sala de aula não se manifesta como uma unidade pura ou desencarnada, uma entidade homogênea, mas é, ao invés disso, descontínua, turva e provocadora de competição e conflito” (MC LAREN, 1992, p. 35). Para o autor, trata-se de uma arena simbólica; um mundo no qual costumes, valores, atitudes e saberes se interpenetram e estabelecem diálogos e confrontos. Nessa “turbulência de signos” (MC LAREN, 1992, p. 35), desenha-se uma cartografia cultural, passível de ser descortinada pela noção de urdidura. Os rituais escolares, por ser assim, formam uma teia, cuja função é, sobretudo, a de aprimorar a “simetria do processo social” (MC LAREN, 1992, p. 78), mediante movimentos codificados, que evocam gestos. Tais gestos são imersos na teia de socialização escolar e, embora tenham um óbvio caráter formativo, não são necessariamente de domínio público.

 Constituem antes uma fôrma que enfaixa e emoldura os conteúdos da ação escolar. Daí podermos compreender o cotidiano das escolas como se de uma liturgia se tratasse. Remeter a escolarização à dimensão de liturgia significa acreditar que ali acontece um ato de fé. O percurso escolar compõe-se, por assim dizer, a partir de um sigilo dos iniciados; e lida com a cultura letrada como se de um novo deus se tratasse. O  aprendizado escolar dessa cultura letrada requererá do aprendiz um ato de fé: fé nas coisas escritas, fé na palavra do professor, fé nos rituais escolares...

A escola – em sua institucionalização - forma o autodomínio e este, em tese, gera o bem comum. A escola cumpre missão civilizadora (SOUZA, 1998). Daí a necessidade de formar hábitos que tornem bem comportada a meninice. A instituição escolar, dentre outras coisas, serve também para isso. Há crianças bem comportadas. E há aquelas que precisarão aprender a sê-lo. Os meninos que chegam aos bancos escolares serão os novos selvagens. Por tal razão, é compreensível que sejam, à partida,

sonsos, matreiros, preguiçosos, distraídos, atrevidos. Mas precisarão perder os maus costumes. Precisarão se tornar civilizados. As crianças que não se comportam bem nas escolas, todavia, não têm necessariamente a intenção de transgredir. Elas simplesmente desconhecem os códigos do comportamento prescrito. Há uma fronteira clara entre os modos tolerados de comportamento fora e dentro da escola. A circunscrição do espaço, a cerimônia do gestual, a repetição diária dos ritos, tudo isso compõe um novo mundo a ser apreendido. Esse será, talvez, o primeiro aprendizado a ser feito na escola: o aprendizado da própria liturgia da escolaridade.

O modelo da escolarização moderna, a “forma escolar de socialização” – para utilizar a expressão de Guy Vincent (1980 1994) - na gramática que lhe é peculiar (TYACK; CUBAN, 1995) - constitui um projeto civilizatório. O campo teórico que vem se constituindo como “cultura(s) escolar(es)” (JULIA, 2001; VIDAL, 2005) busca identificar, nessa medida, a conjunção entre os saberes e fazeres produzidos internamente no âmbito cultural da escolarização e as representações sociais que, fora da escola, são sobre ela produzidas. Assim como a escola - mediante uma cultura que ela própria irá produzir - cria e recria seu próprio repertório de saberes, é possível verificar que ela, além disso, fará uma apropriação do conhecimento científico que pretende transpor para a ação de ensinar. Pode-se por isso dizer que, no interior da escola, são conscientemente mobilizados preceitos e roteiros de comportamento que terão como propósito o desenvolvimento de um *ethos* civilizatório que é exterior ao próprio lugar público ocupado pela escola.

Norbert Elias compreende como processo psíquico interpessoal a ação que identifica como artifício civilizador das sociedades ocidentais. Procurando diferenciar etimologicamente o conceito latino de civilização com seu possível equivalente, o termo alemão *kultur*, observa que são maneira distintas de se pensar o problema. À palavra latina *civilitas*, teria recebido correspondentes em várias línguas: “a francesa *civilité*, a inglesa *civility*, a italiana *civilità* e a alemã *zivilltät*. Civilizar é produzir a transformação integral do ser interior do homem a partir de modificações no comportamento exterior: aquele que cuida da “postura, dos gestos, do vestuário, das expressões faciais” (ELIAS, 1994, p. 69).

Haveria – considera Elias – uma distinção primordial especificamente entre os conceitos francês e inglês voltados para abordagem desse universo da produção inteligente de significados sociais. Enquanto a ideia de *kultur* alemã expressa, acima de tudo, a marca de seu lugar de tradição, denotando um povo e suas criações, a ideia de

civilização indica um movimento. Tal procedimento é, em primeiro lugar, prescritivo de um roteiro, que não é particular ou individual deste ou daquele povo. Trata-se de um percurso universal; e se não é, compreende-se que deveria sê-lo. O conceito de civilização assume um dado caminho como se ele fosse o único. Sendo assim, supõe-se que os povos deverão ter similaridade na assunção desse movimento tendencial, independentemente de sua história nacional, de suas experiências compartilhadas, de seus usos e costumes ou de sua vocação regional. Já o conceito de *kultur* valoriza as identidades, o pluralismo, as particularidades das diferentes culturas como sinais possíveis de caminhos diversos na trilha de suas histórias. Elias verifica a principal diferença entre civilização e cultura, considerados seus lugares originários de produção.

A civilização é ensinada sempre simultaneamente à produção de seus próprios códigos. Não existiria, de antemão, um plano racional e deliberado para que a sociedade (ou as camadas dominantes dessa sociedade) decidisse traçar um prospecto de longa duração com o propósito de controlar o desempenho das pessoas. Não se trata, todavia, de um percurso ao acaso.¹⁵²

O lugar da escola parece crucial para a produção individual de um sentimento de vergonha, a ser mobilizado na vida das coletividades. O modelo da escola moderna - que, de fato, conforma em seu interior uma cultura toda própria - contempla, perfeitamente, esse desígnio civilizatório: a necessidade de estabelecer regras e regularidades nos modelos de comportamento, de maneira a favorecer o equilíbrio e, sobretudo, a paz no convívio entre as pessoas, guardadas as devidas proporções expressas nas diferenças de classes. Diz Elias que “dessa interdependência de pessoas surge uma ordem *sui generis*, uma ordem mais irresistível e mais forte do que a vontade e a razão das pessoas isoladas que a compõem (ELIAS, 1993, p. 194)”.

Os compêndios dirigidos à escola primária e à formação de professores são, por óbvio, reveladores de tal “processo psíquico civilizador (Elias, 1994, p. 14)”. A palavra

¹⁵² O desafio a que Elias nos convida, a respeito do assunto, é o seguinte: “podemos realmente imaginar que o processo civilizador tenha sido posto em movimento por pessoas dotadas de uma tal perspectiva a longo prazo, de um tal controle específico de todos os afetos de curto prazo, já que essa perspectiva a longo prazo e esse autodomínio pressupõem um processo civilizador? (Elias, 1993, p. 193)”. O próprio autor responde a sua inquietação: “na verdade, nada na história indica que essa mudança tenha sido realizada ‘racionalmente’, através de qualquer educação intencional de pessoas isoladas ou de grupos. A coisa aconteceu, de maneira geral, sem planejamento algum, mas nem por isso sem um tipo específico de ordem. [...] O controle efetuado através de terceiras pessoas é convertido, de vários aspectos, em autocontrole. [...] Essa mudança não foi racionalmente planejada, mas tampouco se reduziu ao aparecimento e desaparecimento aleatórios de modelos desordenados. (Elias, 1993, p. 193-4)”.



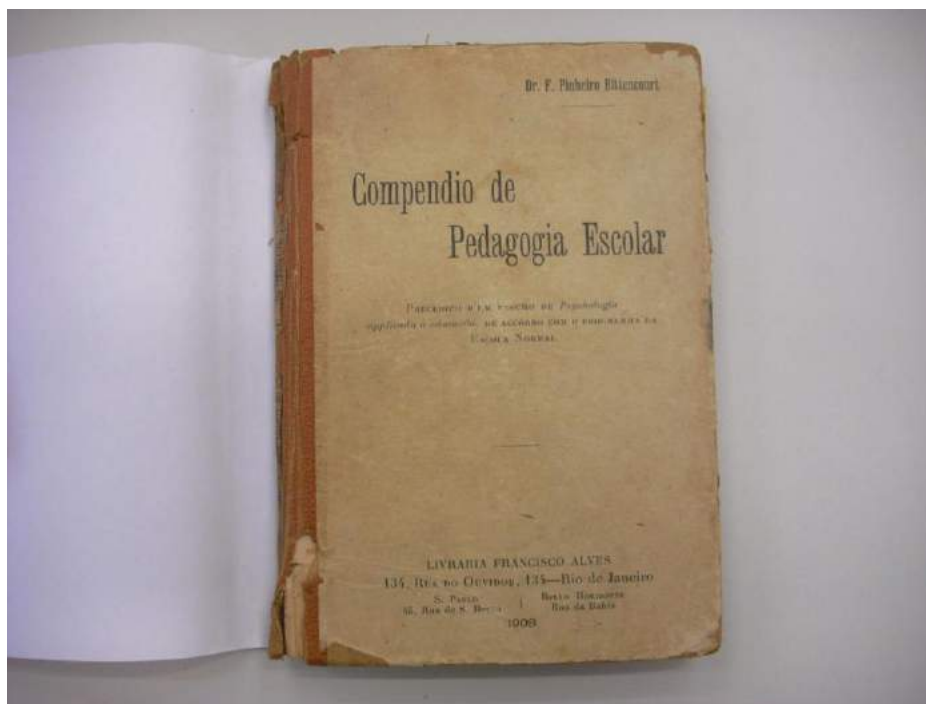
ali é dirigida à regulação de comportamentos, especificando critérios de tudo o que a “sociedade exige e proíbe (ELIAS, 1994, p. 14)”.

Marta Maria Chagas de Carvalho indica as maneiras pelas quais se poderá identificar uma pedagogia inscrita nas próprias lógicas de organização dos materiais escolares, especialmente nos impressos de uso didático. Qualquer trabalho que se proponha a integrar o que a autora qualifica de “história cultural dos saberes pedagógicos” (CARVALHO, 2001, p. 138) deverá buscar compreender as “regras que constituem o campo, os objetos e os objetivos da intervenção escolar, incidindo também sobre os processos de produção, difusão e apropriação da multiplicidade de impressos de destinação pedagógica” (CARVALHO, 2001, p. 138). Essa “dimensão normativa



dos discursos pedagógicos” – prossegue Carvalho – incide diretamente na maneira pela qual os saberes veiculados pelos impressos serão apropriados por seus leitores – professores e alunos. Nesse sentido, pode-se encontrar um âmbito prescritivo nos manuais pedagógicos que, ao circularem, contribuem para divulgar representações intrínsecas aos “conteúdos teóricos ou doutrinários da pedagogia” (CARVALHO, 2001, p. 138).

Vivian Batista da Silva destaca que “os manuais fundaram determinados discursos sobre o ensino, traduzindo-os e dando-os a ler” (SILVA, 2011, p. 310). Foram eles, diz ela, que deram voz a discursos dos grandes autores da pedagogia. Ou seja: em geral, é por meio dos manuais - sob a ênfase deste ou daquele trecho, desta ou daquela ênfase – que os grandes clássicos do discurso pedagógico são interpretados. Ao se apropriar dos clássicos – considera Silva (2011) – não se estaria, porém, efetuando uma mera repetição. Conforme a autora, “nesses textos, as ideias originais foram selecionadas, retomadas com outras palavras, seguiram uma lógica de explicação diferente” (SILVA, 2011, p. 310).



Trabalhando agora a documentação escolhida, temos a obra de Feliciano Bittencourt, particularmente seu *Compêndio de pedagogia escolar*. Na edição de 1908, há uma clara preocupação em tornar ternos e amenos os rituais do aprendizado do aluno. Haverá uma preleção, que norteará o cerimonial da aula. Por seu turno, essa explicação que dá o tom do ritual escolar será dirigida pelo conteúdo do livro. O livro, portanto, ensina o professor as coisas que ele deverá transmitir em sua explanação. Além disso, o ensino deverá, pois, ter a explicação sempre matizada pelo exemplo. O exemplo faculta a compreensão, ao mesmo tempo em que proporciona a repetição – necessária para a memória. O professor deverá explicar com linguagem simples os pontos da matéria sobre a qual se debruça, sem se preocupar excessivamente com os termos utilizados pelo livro didático.

As explicações serão sempre acompanhadas de múltiplos exemplos, bem adequados ao assunto da lição, de modo a tornar-se de fácil compreensão. Um processo que dá seguros resultados é o seguinte: fazer o professor com que o aluno leia em voz alta o assunto da lição que tem de ser estudada; e, no fim de cada frase ou parágrafo, ordenar que um outro repita o que foi lido, com o livro fechado. E se, por acaso, o texto não for suficientemente compreendido, cumpre-lhe reduzir a matéria a termos simples, familiares, de sorte a não restarem dúvidas no espírito da criança. (BITTENCOURT, 1908, p. 174-5).

Quando lemos uma passagem como essa, invariavelmente indagamos: esse roteiro de ações aqui prescritas indicava o que deveria ser feito em sala de aula ou revelava o que os professores já faziam na época? Creio que podemos dizer que, em

alguma medida, ambas as situações são contempladas: de fato, há uma nítida e explícita dimensão prescritiva, com o texto expondo argumentos para evidenciar a superioridade dessa maneira de fazer as coisas em sala de aula; por outro lado, é plausível supor que a prescrição contenha em si também o elemento da experiência bem-sucedida. Muito provavelmente, portanto, esse ritual já era presente em alguma sala de aula. E, mesmo para nós, ele não parece exatamente desconhecido.

O mesmo autor compreende que os rituais da escola primária são diretamente decorrentes da estrutura física da escola, que deverá contar com um acervo material que possibilite a existência de aulas, tais como – por suposto – elas deveriam ser. Todas as escolas primárias, por exemplo, precisarão dispor de “um estrado sobre o qual repousa a mesa do mestre; bancos-carteiras em número suficiente; um quadro-negro; giz e esponja; quadros para aprendizagem da leitura; um quadro do sistema métrico; cartas geográficas e o mapa-múndi” (BITTENCOURT, 1908, p. 140). Além disso, deveria existir também um armário para servir de biblioteca. Nesse sentido, pode-se dizer que Bittencourt reforça a hipótese de Marta Carvalho (2001 2006) e Margarida Louro Felgueiras (2010) cujas análises concluem que a cultura material da escola é um relevante fator de apreensão das coisas que efetivamente se passam nas salas de aula. Para Marta Carvalho, os materiais utilizados para o ensino estão intrinsecamente vinculados aos métodos, aos modos de ensinar e a própria pedagogia, o que, por sua vez, incita ao domínio de práticas atreladas estas “à materialidade dos objetos que lhes servem de suporte. As práticas que se formalizam nos usos desses materiais guardam forte relação com uma pedagogia em que tal arte é normatizada como boa imitação de um modelo” (CARVALHO, 2006, p. 147).

Também os materiais individuais dos alunos serão elementos fundamentais para descortinar o ritual da sala de aula.

Todos os alunos do curso primário elementar devem possuir o seguinte: caderno para exercícios escritos; uma ardósia; um primeiro livro de leitura. Os do curso médio igualmente um caderno para exercícios diários; um livro de leitura corrente, de acordo com o programa do curso; uma gramática elementar com exercícios; uma aritmética também elementar, um pequeno atlas de geografia e um resumo de história pátria. Os do curso complementar estudarão as mesmas disciplinas com maior desenvolvimento e mais a história geral e a instrução geral e cívica. (BITTENCOURT, 1908, p. 140-1).

Augusto Coelho – autor português cuja obra é bastante utilizada em escolas normais portuguesas e brasileiras do início do século XX (CARVALHO, 2006; 2001) - já assinalava a importância de se pensar a dinâmica da disciplina escolar, organizada


como esteio para o desenvolvimento das qualidades da vontade. Em *Noções de pedagogia elementar*, obra cuja 2ª edição foi publicada em Lisboa, em 1907, J. Augusto Coelho advoga a tese segundo a qual o fator prioritário do capítulo concernente à disciplina escolar seria o de formar a criança para a constância de bons hábitos, adquiridos pela boa educação e capazes de firmar nos estudantes a educação da vontade. Para o pedagogo, “na educação da vontade, os dois objetivos fundamentais do professor são exaltar a energia mental dos alunos e formar-lhes o caráter” (COELHO, 1907, p. 68). Educar a vontade, sob tal perspectiva, corresponde a disciplinar os impulsos, e a levar o estudante a “conformar o seu querer com as leis e regras destinadas a conduzi-lo, quer, em geral, a respeitar os princípios da ordem, quer, em especial, a aplicar a atenção ao estudo” (COELHO, 1907, p. 70). Tenciona-se, no limite, forjar a vontade autônoma por meio do hábito bem preparado. O autor recorda que, para conseguir isso, o professor deverá – para apresentação das noções - valer-se da clareza, da distinção, e da viveza, “pois embalde tentará conciliar a atenção dos outros quem for obscuro, confuso e arrastado” (COELHO, 1907, p. 70). Trata-se, pois, de instar o aluno a se modificar, no que for necessário, sem, para tanto, valer-se da “imposição regulativa de prescrições” (COELHO, 1907, p. 72). O caráter se forma, quando os esforços incidem sobre a persistência e sobre a constância das ações; numa palavra, sobre a formação dos hábitos.

Como teóricos da “ciência que trata da educação” (COELHO, 1907, p. 234), os educadores precisam possuir três características: além de “espírito enciclopédico” (COELHO, 1907, p. 235), precisam ter “percepção apta a distinguir, numa dada noção, o essencial do acidental, o fundamental do acessório; qualidades de precisão e clareza; tendência ordenadora e coordenadora” (COELHO, 1907, p. 235). Por seu turno, os professores, enquanto “aplicadores práticos” (COELHO, 1907, p. 235) da pedagogia, precisarão desenvolver alguns atributos – todos eles concernentes a seu modo de se comportar em sala de aula. No trato com as crianças, o mestre deverá ser paciente e benevolente – capaz de angariar a simpatia e o afeto de seus alunos. Moralmente, é necessário que suas ações primem pela justiça e pela coerência entre o necessário rigor e a imprescindível brandura e suavidade necessária ao papel de educador. Finalmente, ele, professor, deverá se comportar de maneira a se tornar um exemplo para seus alunos. Nas palavras de Coelho:

Pelo lado intelectual, ter noções claras acerca das *condições exteriores* destinadas a modificar o aluno em harmonia com o fim em vista, isto é, acerca do *instrumento educativo*, da *maneira* de aplicar a sua ação ao

educando e da *ordem* em que deve ser aplicada; pelo lado emocional, tendência para se emocionarem perante as fraquezas da personalidade alheia, isto é, a *simpatia* e, portanto, lhanza, doçura, suavidade, benevolência, afetuosidade, etc. etc.; pelo lado moral, uma estrutura moral capaz de servir de *exemplo* ao educando, no ditar os fins e os meios: *clareza* na objetivação e *coerência* na maneira de conceber esses meios e fins nas diversas situações da vida, quando dirigirem o educando na aplicação dos meios aos fins – *bom senso* nas coações, *suavidade* e *brandura* sem prejuízo da sua eficácia - entre o próprio proceder moral e o proceder ditado ao aluno, *rigorosa conformidade* naquilo que possa ser possível. (COELHO, 1907, p. 235).

Em seu *Manual Prático de Pedagogia para uso dos professores em geral e em especial dos professores de ensino médio e primário*, Augusto Coelho descreve, com bastante nitidez, os procedimentos mediante os quais se deverá proceder ao que o autor compreende por ordem pedagógica. Na verdade, o ritual escolar está claramente contido nessa expressão: “dispor numa certa ordem” (COELHO, s/d, p,155) os objetos de ensino, de modo a que o método venha a se desdobrar da prescrição geral para o caso-exemplo particular. Esse método – tal como indicava já o tratado de Comenius – deveria “seguir do homogêneo para o heterogêneo, avançar do obscuro, confuso e indefinido para o claro, distinto e definido; partir do conhecido para o desconhecido” (COELHO, s/d, p,155).

 Para dar conta de um bom plano de trabalho e para executar na plenitude seu lugar na liturgia escolar, o professor precisará ter algumas aptidões intelectuais e algumas disposições morais, já que “um professor sem vida, arrastado, sonolento convida quantos o ouvem ao adormecimento e à apatia” (COELHO, s/d, p. 176). É preciso, pelo contrário, que ele saiba prender atenção por seus atos, que ele “prenda às suas palavras todas as atenções, atraia pela sua exposição todos os espíritos” (COELHO, s/d, p. 176).

Com habilidade para apresentar a matéria com clareza e distinção, o professor precisará também ter uma “animação proporcionada à natureza do objeto de ensino” (COELHO, s/d, p. 177). Outras qualidades do professor dão exata noção do que o autor compreendia como sendo o tom do ritual da aula. Nesse sentido, além da “posse plena do objeto de ensino” (COELHO, s/d, p. 176), será imprescindível ao professor possuir tanto o espírito de análise para delimitar e decompor os objetos em seus elementos e o espírito de síntese para recompor os objetos – à guisa de recapitulação. Assim, a teoria, decomposta, é retomada. Por isso mesmo, na lógica ritual requerida pela ordenação escolar, caberá ao professor:

Um certo equilíbrio entre estas duas aptidões, quer para não se perder – mercê de uma análise exagerada, em minúcias inúteis, quer para não se

abalançar – mercê d’uma síntese precipitada, a unificações mal preparadas. Em relação ao método de ensino: a) espírito bem acentuado de ordenação pedagógica para, numa mesma série, se lhe disporem no mais natural e lógico encadeamento os diversos objetos de ensino; b) espírito bem ponderado de coordenação, a fim de estabelecer uma racional convergência dos objetos de ensino pertencentes a séries ou disciplinas diversas para com o objeto especial de que tratar, sem contudo se diluir por aqueles a atenção do aluno em tanta demasia que este fique prejudicado. (COELHO, s/d, p. 176-7).

Antes da publicação da obra de Augusto Coelho, já Camilo Passalacqua, em livro intitulado *Pedagogia e Methodologia* - publicado em São Paulo no ano de 1887 -, indica os caracteres que deverão estar presentes no professor, procurando articulá-los com os princípios a serem observados relativamente aos alunos. Kulesza (2011, p. 562) destaca que o livro de Passalacqua - que teria sido bastante usado nas Escolas Normais brasileiras desde sua primeira edição - constitui um tratado de pedagogia. Em *Pedagogia e Methodologia* há o entendimento claro de que cabe à didática a tarefa de “investigar e demonstrar os princípios reguladores do mestre que ensina, do aluno que aprende e do próprio ensino que se há de dar” (PASSALAGUA, 1887, p. 147-8). Sob tal aspecto, o autor identifica tais princípios dizendo que “ninguém deve ensinar se não tiver zelo, gosto e conhecimento da matéria” (PASSALAGUA, 1887, p. 148), além de capacidade de expressão. Mas ninguém deverá ensinar principalmente se não tiver crença no progresso de seus alunos. Por seu turno, “o aluno deve ter vontade de instruir-se e disposição para o estudo” (PASSALAGUA, 1887, p. 148). Deve também habituar-se a falar corretamente o português. Finalmente, os princípios relativos ao ensino são divididos quanto ao conteúdo – racional, prático, moral e religioso – e quanto à forma. Os preceitos concernentes à forma do ensino retomam a perspectiva de Herbart sobre o tema: analítico, sintético, lento e engendrado mediante sucessivas recapitulações da matéria ministrada. Como demonstra Rita de Cássia Gallego (2011), não se pode dizer que aquilo que consta dos manuais ou mesmo das prescrições do ensino ministrado fosse a expressão transparente e acabada do relato das práticas. As práticas são, todavia, sempre “móveis” (CHARTIER, 1990, p. 78). E justamente por isso, talvez houvesse já um dado modelo, expresso como “roteiro metodológico” (AZANHA, 1992; CARVALHO, 2001; 2006), a partir do qual a orientação viesse a se processar. E era esse o roteiro que dava a baliza dos próprios livros sobre a arte de ensinar.

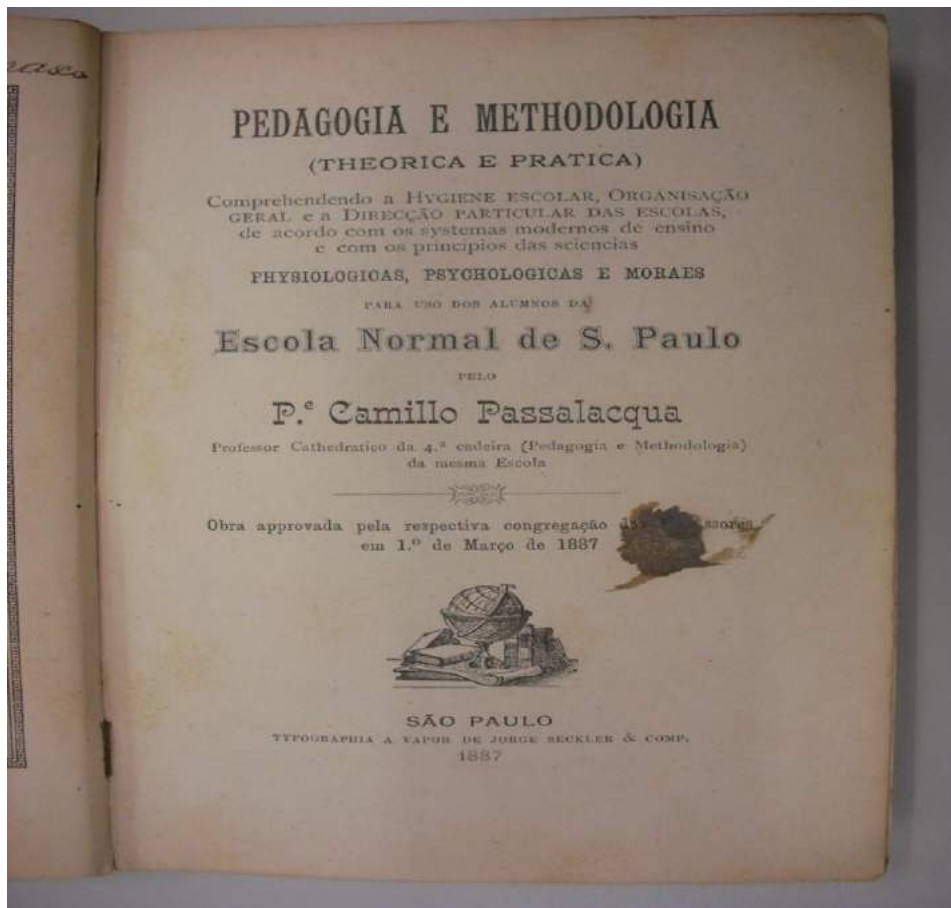
Em Portugal, publicando na cidade de Coimbra a 6ª edição de sua obra *Elementos de Pedagogia*, António Leitão destaca, de maneira próxima aos autores acima referidos, os atributos necessários ao ser professor: hábil, consciencioso,

fisicamente robusto, disciplinado, dedicado e conhecedor de seu ofício e das matérias a serem ensinadas. Mais do que tudo isso, o profissional do ensino deve primar pelo “tato pedagógico” (LEITÃO, 1916, p. 32). Esse imprescindível requisito o “leva a conhecer sem esforço as necessidades do ensino, o grau de energia intelectual e moral dos seus alunos e os processos a empregar com o modo de ser psíquico próprio de cada um deles” (LEITÃO, 1916, p. 32). A forma do ensino recomendada para a organização das aulas respeitaria, por seu turno, a ideia de o professor desenvolver uma lição, com a possibilidade de o aluno ir fazendo perguntas ao longo da preleção do mestre. Para que as aulas não se tornassem rituais monótonos, enfadonhos e infrutíferos, com longas explicações, sugeria-se dinamizar o processo do ensino, com o recurso à palavra do aluno – que poderia interrogar e ser também a qualquer momento interrogado. Para o ritual da escola se processar, havia de se ter em conta, todavia, os recursos materiais ou utensílios necessários para a vida da sala de aula. Para qualquer tipo de relação de ensino obter êxito, considera-se fundamental:



[...] a) o quadro preto, auxiliar quase constante do ensino oral; b) o livro, guia do professor e elementos de recapitulação para o aluno; c) os exercícios escritos, destinados a verificar melhor o aproveitamento do aluno, a apurar as suas faculdades de síntese e a dar ao professor um descanso relativo no meio do incessante trabalho da direção de uma escola. (LEITÃO, 1916, p. 45).

O aluno, por sua vez, terá seu caráter formado pela conformação de seu corpo e de seu espírito a uma criteriosa disciplina escolar. A disciplina, para Leitão, implica ordem, esforço e boa vontade do aluno para colaborar com o trabalho do professor e na atenção. Só assim a inteligência do aluno poderá se focar e se concentrar “e assim a sua inteligência aplica-se e concentra-se sobre o objeto das lições, aprende mais prontamente o que o professor explica e desenvolve-se gradualmente, ao mesmo tempo em que adquire uma soma maior de conhecimentos” (LEITÃO, 1916, p. 49). Para adquirir a estima e a confiança dos alunos, não deverá o professor ser irascível ou de constante mau humor. Por outro lado, se os alunos quebrarem o elo da confiança e se tornarem excessivamente rebeldes, além de poderem ser admoestados ou reprimidos, poderão ter “a privação de recreio, detenção na escola depois de findos os exercícios escolares, ou quaisquer outros castigos paternalmente aplicados” (LEITÃO, 1916, p. 52).



Mesmo assim, o rito da escola, além disso, ou se isso não for suficiente, deverá comportar prêmios e castigos. Os primeiros poderão se traduzir em um elogio oral público, na concessão para algum aluno de uma função distintiva, que a classe toda almeje cada um para si ou mesmo uma “inscrição no quadro das menções honrosas” (AFFREIXO; FREIRE, 1879, p. 29). Já os castigos podem consistir na repreensão individual ou pública, na inscrição do nome do aluno infrator no quadro negro, como forma de registro de sua má conduta, e até de uma exclusão - temporária ou definitiva (esta em último caso). A orientação, sobre o tema, é bastante explícita: “a honra mancha-se com as más ações praticadas; logo é justo que o aluno, que, depois de ser inscrito no quadro de honra, desmereceu da boa conta em que fora tido, lhe seja riscado o nome” (AFFREIXO; FREIRE, 1879, p. 30). Para que não fosse perpetuado qualquer tipo de estigma, se o aluno emendar-se de seus erros, tenha seu nome eliminado “do quadro dos que mal praticam. Tornou-se bom? Vá mais tarde ao quadro de honra” (AFFREIXO; FREIRE, 1879, p. 30).

Parece interessante observar a letra do que diz o texto, mas, por detrás dela, o espírito de sua diretriz. Boa parte do que se dizia sobre os castigos ou sobre a criação de

estigmas, provavelmente, viria em consonância com práticas realmente existentes nas escolas primárias daquela época. Note-se que o compêndio não recomenda o castigo corporal, identificado como “uma das mais tristes persuasões que constitui o extremo recurso das ínfimas camadas populares” (AFFREIXO; FREIRE, 1879, p. 31). A revolução escolar deverá ser operada pela persuasão; e só por meio desta ela poderá ser desejada. O castigo físico – embora fosse, como se sabe, uma prática bastante em uso nas escolas portuguesas daquele tempo –, recomenda-se que seja abolido do território pedagógico.¹⁵³

É possível pensar a educação como estratégia para cumprimento da predestinação humana? Seria a educação escolar uma forma de conduzir as crianças a perfazerem um destino que lhes teria sido previamente traçado? O que determina as possibilidades de formação humana? Como lidar contra as adversidades do meio e da biologia para se obter êxito na tarefa educativa? Haveria a possibilidade de assegurar estratégias que, se bem observadas, auxiliassem a ensinar bem? Quais os segredos da construção da boa aula? Se são essas as indagações que movem boa parte desses compêndios, também é bastante comum a identificação da ideia de aula como lição coletiva, a partir da qual será estruturado o momento dos exercícios, até porque “na escola deve haver cuidado de que o aluno trabalhe sempre” (AFFREIXO; FREIRE, 1879, p. 48).

O método é compreendido como ordenamento do processo do ensino, de modo a que se possa organizar a ordem ritual pela qual se processará o trabalho com cada matéria. Os saberes são, assim, dispostos em fila, em um roteiro que classifica prioridades e sequências didáticas; e, por meio das estratégias e técnicas adotadas, são engolfados pelas lições e exercícios. Nesse sentido, a repetição das palavras, dos gestos e das atividades gerarão ritos, cuja regularidade cotidiana engendra o modo de ser da sala de aula. Os ritos, desse modo, traduzir-se-ão como uma forma específica de se lidar com o tempo e com o espaço. É como se, pela ritualidade, houvesse a interrupção do contínuo do tempo, para se engendrar o lugar de um novo tempo, aquele do transcurso

¹⁵³ Mas o ritual indicado para as aulas não se resume ao comportamento moral. Era necessário refletir sobre o que deveria ser ensinado e sobre a ordem pela qual esse ensino se processa. O livro de Affreixo expõe, por exemplo, o que o professor primário deveria ensinar em Aritmética: “I. Ideia de quantidade, de unidade e número; II. Número inteiro decimal e misto; III. Ideia de frações; IV. Leitura e escrita de números; V. Quatro operações de inteiros e decimais; VI. Problemas de uso comum; VII. Redução à unidade; VIII. Regra de três. Em todo o ensino é necessário ter a ideia de utilidade; neste, porém, não pode haver o mínimo descuido à precisão da linguagem e do cálculo. Trate também o professor de sempre fazer com que seus alunos resolvam o maior número de problemas de uso comum; será esta a parte mais profícua do seu ensino de aritmética” (AFFREIXO; FREIRE, 1879, p. 63).

da ritualização. A escola como o rito retira a criança, portanto, de suas pertencas familiares e comunitárias, porque instaura, para ela, uma temporalidade nova – e necessária para seu desempenho institucional. Por aí é que se pode considerar a existência do ritual da escola primária.

M. Bomfim, professor da Escola Normal do Rio de Janeiro, diretor do *Pedagogium* e diretor do Laboratório de Psicologia Experimental, oferecerá uma definição conclusiva em seu livro *Lições de Pedagogia: theoria e pratica da educação*: o conceito de pedagogia como um campo teórico de organização do conhecimento científico aplicado à educação. Para o autor, pedagogia é a sistematização dos princípios científicos como uma forma estruturada de organizar a racionalidade dos métodos e procedimentos da intervenção educativa. Destarte, a pedagogia dispõe sobre o concerto ritual da escolarização. Esse rito será também, de acordo com os autores aqui encadeados, um cerimonial de apresentação de matérias: umas após as outras, em sequências fixas e hierarquicamente definidas. Haverá “cientificamente” uma ordem de exposição dos conteúdos de ensino, e essa ordem é antes pedagógica do que epistemológica. A pedagogia torna-se, sob tal compreensão, a ciência que dispõe as matérias do mundo em ordem para poderem ser mais facilmente assimiladas e compreendidas. Mais do que isso, é também a arte de formar bons hábitos e atitudes conforme regras.

Os manuais didáticos, compondo-se como guias para direção da sala de aula, em suas práticas e suas rotinas, precisarão ser, pelo uso, traduzidos como atividades de classe, transformados em roteiros didáticos de ensino da leitura e da escrita. Esse processo, por si próprio, exigirá (especialmente para o caso das disciplinas escolares) algum nível de transposição didática; mediante a qual os saberes teóricos serão subordinados a finalidades pedagógicas - o que supõe uma adequação dos mesmos conteúdos aos níveis de cognição dos alunos, a partir das fases específicas de seu desenvolvimento físico, mental e emocional. Vera Valdemarin observa essa intrincada relação entre os conteúdos escolares e as especificidades da condição dos alunos. Para a autora:

O saber escolar está, então, intimamente ligado à atividade de construir significados assimiláveis pelo aluno, fazendo uso da razão, do raciocínio normalizado, organizando o conhecimento numa sequência compreensível pautada por exercícios que visem a estimular e fixar a aprendizagem, tendo por objetivo a manutenção da cultura e da sociedade. [...] entre as transformações sofridas pelos saberes científicos ou eruditos em saberes a serem ensinados, congregando paradigmas epistemológicos e selecionando-os segundo critérios sociais e econômicos nem sempre explicitados. A explicitação desses critérios

pode ser delineada no diálogo com o contexto histórico no qual emergem as elaborações filosóficas e didáticas, ou seja, da discussão sobre o papel desempenhado pela escola na formação de tipos específicos de raciocínio derivados de conteúdos também determinados. (VALDEMARIN, 2004, p. 132).

Joaquim Pintassilgo já observou que os manuais de formação de professores do século XIX e princípio do XX caracterizam a pedagogia simultaneamente como “ciência da educação” e como “arte de ensinar”. A ideia é de que se trata de uma “ciência aplicada” (PINTASSILGO, 2011, p. 202). Para o autor, há nitidamente a valorização da “dimensão artesanal do trabalho docente” (PINTASSILGO, 2011, p. 207). Diz Pintassilgo que “tanto a vocação como a paixão surgem como metáforas de um ensino assente em valores e em propósitos morais, de um professor crente em ideais remetendo para o aperfeiçoamento humano, de um comprometimento simultaneamente racional e emotivo e de um exercício da profissão criativo e desafiador” (PINTASSILGO, 2011, p. 207). Por ser assim, ao ensinar, esse artista da profissão deverá trabalhar simultânea e necessariamente o aprendizado de saberes, valores e costumes.

Retomar o entrelaçamento da história com a filosofia da educação pode se constituir como recurso compreensivo para se obter elementos passíveis de reconstituir a trança entre práticas efetivamente engendradas nos diferentes rituais que diferentes escolas perfilham – em suas similaridades e diferenças – e os traços do pensamento pedagógico que prescreve modos e maneiras de se dar aula, recomendando esta ou aquela por esta ou aquela razão. Reconstituir a história das práticas de ensino paralelamente à busca de compreensão das teorias pedagógicas é uma maneira de se buscar apreender quais práticas foram as que mais “deram certo”, quais foram bem-sucedidas. Aí, então, nós teremos mais elementos para, porventura, compreender: por que esta ou aquela escola, este ou aquele professor ensinam bem ou ensinam mal? Quais são as formas de ensinar mais merecedoras de crédito por seus méritos, por seus resultados e por seu reconhecimento público? Quais são os ritos que precisarão ser abolidos do cenário de sala de aula? Ao buscar no passado aspectos capazes de interagir com os problemas do nosso “tempo presente” – como historiadores – poderemos retomar a fertilidade de uma história do pensamento educacional que não seja cindida do estudo das condições materiais do ensino de sua época. Não se trata de elaborar o que já foi denunciado como “sínteses desencarnadas”. Mas pensar algumas das intersecções entre o pensamento pedagógico e as realidades concretas das escolas

constitui, em meu entendimento, um desafio colocado para as novas gerações. De fato, se a escola inventa seus modos de ser e de agir, se os ritos ali produzidos são cerimônias e protocolos internos, pode-se, mesmo assim, considerar que essa invenção tem a baliza de algumas referências. Referências teóricas, conceituais e referências de método. Como pensar os estilos pelos quais se processou o ensino nas diferentes tradições nacionais, regionais, locais, em um mundo em constante deslocamento? As novas tecnologias da informação, bem como as modificações no cenário migratório e demográfico acarretam inusitadas problemáticas para projetarmos os temas da história da educação. **O processo de mundialização da economia trará consigo a pretensão de uniformizar práticas e reinstalar rituais? Como articular a tradição da escola moderna com as novas demandas da sociedade digital se todo o formato da escola ainda é acoplado à cultura do livro impresso?** Trata-se, sob quaisquer hipóteses, de investigar, sistematizar e divulgar os movimentos e deslocamentos pelos quais ritos e tradições escolares são constituídos.

Fontes

AFFREIXO, J. M. G.; FREIRE, H. **Elementos de Pedagogia para servirem de guia aos candidatos ao magistério primário**. 5.ed. Lisboa: Livraria Ferreira, 1879.

ANAQUIM, C. M. **Compendio de moral e doutrina christã**. Lisboa: Livraria Ferreira, 1906.

ANJO, C. Crianças tímidas e apáticas. **Revista Escolar**. ano 3º. n. 3. Março de 1923. p. 82-3.

BASTOS, A. **Grammática intuitiva da língua portuguesa**. Porto: Livraria Editora de Antonio Figueirinhas, 1901.

BITTENCOURT, F. P.. **Compendio de pedagogia escolar**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1908.

BOMFIM, M. **Lições de pedagogia: theoria e pratica da educação**. 2.ed. Rio de Janeiro: Fancisco Alves, 1920.

COELHO, J. A. **Manual pratico de pedagogia para uso dos professores em geral e em especial dos professores de Ensino Médio e Primario**. Porto: Livraria Editora de José Figueirinhas Junior, s/d.

COELHO, J. A. **Noções de pedagogia elementar**. 2.ed. Lisboa: Empreza da História de Portugal, 1907.

CORREIA, V. **O ensino e a educação em Portugal**. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1907.

EDUCAÇÃO Nacional: suplemento – discussões pedagógicas e exercícios práticos. Domingo 1 de outubro de 1899. n. 1.

EDUCAÇÃO Nacional: suplemento – discussões pedagógicas e exercícios práticos. Domingo 3 de junho de 1900. n. 9.

A **ESCOLA** publicação semana para creanças. São Manoel do Paraizo. 14 de fevereiro de 1904. Anno I. n. 1. p. 5-6.

FEITOSA, M. A. **Duas palavras sobre o ensino.** São Paulo: Typ. de Vanorden & Cia., 1892.

LEITÃO, A. **Elementos de Pedagogia em harmonia com os programas das Escolas Normais.** 6.ed. Coimbra: França e Armenio Livreiros-Editores, 1916.

PASSALAUCA, C. **Pedagogia e methodologia** (theorica e prática). São Paulo: Typographia a Vapor de Jorge Seckler & Companhia, 1887.

Referências

AZANHA, J. M. P. **Uma idéia de pesquisa educacional.** São Paulo: EDUSP, 1992.

AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. **Revista USP:** n. 8, p. 65-69, 1990-1991.

BLOCH, M. **Apologia da História ou o ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRAUDEL, F. **O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico.** v. I. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

CÂNDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. (Orgs.). **Educação e sociedade.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977. p. 107-128.

CARVALHO, M. M. C. Livros e revistas para professores: configuração material do impresso e circulação internacional de modelos pedagógicos. In: PINTASSILGO, J.; CARVALHO, M. M. C.; FREITAS, M. C.; MOGARRO, M. J. (Orgs.) **História da Escola em Portugal e no Brasil:** circulação e apropriação de modelos culturais. Lisboa: Colibri/Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2006. p. 141-173.

CARVALHO, M. M. C. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (Orgs.) **Brasil 500 anos:** tópicos de história da educação. São Paulo: EDUSP, 2001. p. 137-167.

CATROGA, F. **O republicanismo em Portugal:** da formação ao 5 de outubro de 1910. Coimbra: Faculdade de Letras, 1991.

CHARTIER, R. **A história cultural:** entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

ELIAS, N. **O processo civilizador.** v. 1. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, N. **O processo civilizador.** v. 2. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

FELGUEIRAS, M. L. Cultura escolar: da migração do conceito à sua objetivação histórica. In: FELGUEIRAS, M. L.; VIEIRA, C. E. (Orgs.). **Cultura escolar, migrações e cidadania.** Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2010. p. 17-32.

GALLEGO, R. C. A configuração temporal e as inovações nos modos de ensinar e aprender nas escolas públicas primárias (São Paulo - Brasil – 1850 a 1890). In:

- PERANDONES, P. C. (Ed.). **Arte y oficio de enseñar: dos siglos de perspectiva histórica.** El Burgo de Osma: Sociedad Española de Historia de la Educación/Universidad de Valladolid/ Centro Internacional de la cultura escolar, 2011. p. 117-125.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens.** 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da educação**, n. 1, p. 9-43, 2001.
- KULESZA, W. A. Desarrollo de los manuales pedagógicos em Brasil (1870-1940). In: PERANDONES, P. C. (Ed.). **Arte y oficio de enseñar: XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación.** v. I. El Burgo de Osma: Universidade de Valladolid/Sociedade Española de Historia de la Educación, 2011. p. 557-566.
- MC LAREN, P. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação.** Petrópolis: Vozes, 1992.
- MOSCOVICI, S. **La psicanalyse, son image et son public.** Paris: Presses Universitaires de France, 1961.
- NAGLE, J. Discurso pedagógico: uma introdução. In: NAGLE, J. **Educação e linguagem.** São Paulo: Edart, 1976. p. 11-42.
- NÓVOA, A. Texts, images and memories: writing New Histories of Education. In: POPKEWITZ, T. S.; PEREYRA, M. A.; FRANKLIN, B. M. (Ed.). **Cultural history and education.** New York: Routlegdefalmer, 2001. p. 45-66.
- NÓVOA, A. **Histoire & comparaison.** Lisboa: Educa, 1998.
- NÓVOA, A. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, A. **História da educação.** Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/Universidade de Lisboa: 1994 [mimeografado].
- NÓVOA, A. **Le temps des professeurs.** v. I e II. Lisboa: Imprensa Nacional, 1987.
- NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, n. 4, p.109-139, 1991.
- PARO, V. H. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação.** , v.19, n. 72, 2011. p. 485-507.
- PINTASSILGO, J. Em torno da arte de ensinar: vocação, paixão, exemplaridade moral e prática. In: PERANDONES, P. C. (Ed.). **Arte y oficio de enseñar: XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación.** v. I. El Burgo de Osma: Universidade de Valladolid/Sociedade Española de Historia de la Educación, 2011. p. 201-208.
- POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância.** Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- POPKEWITZ, T. S. The production of reason and power: curriculum history and intellectual traditions. In: POPKEWITZ, T. S.; PEREYRA, M. A.; FRANKLIN, B. M. (Ed.). **Cultural history and education.** New York: Routlegdefalmer, 2001b. p. 151-183.
- POPKEWITZ, T. S.; PEREYRA, M. A.; FRANKLIN, B. M. History, the problem of knowledge and the New Cultural History of Schooling. In: POPKEWITZ, T. S.; PEREYRA, M. A.; FRANKLIN, B. M. (Ed.). **Cultural history and education.** New York: Routlegdefalmer, 2001a. p. 3-42.

SILVA, V. B. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos**: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). São Paulo: EDUNESP, 2018.

SILVA, V. B. Escritos “modestos” sobre “grandes autores”: a produção dos manuais pedagógicos no Brasil e em Portugal (1870-1970). In: PERANDONES, P. C. (Ed.). **Arte y oficio de enseñar**: XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación. vol.II. El Burgo de Osma: Universidade de Valladolid/Sociedade Española de Historia de la Educación, 2011. p. 309-317.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: EDUNESP, 1998.

TERRIN, A. N. **O rito**: antropologia e fenomenologia da ritualidade. São Paulo: Paulus, 2004.

TYACK, D.; CUBAN, L. **Tinkering toward utopia**: a century in public school reform. London: Harvard University Press, 1995.

VALDEMARIN, V. T. **História dos métodos e materiais de ensino**: a escola nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010.

VALDEMARIN, V. T. **Estudando as lições de coisas**: análise dos fundamentos filosóficos do Método do Ensino Intuitivo. São Paulo: Fapesp/Autores Associados, 2004.

VIDAL, D. G. **Culturas escolares**: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas: Autores Associados, 2005.

VIÑAO FRAGO, A. History of education and cultural history: possibilities, problems, questions. In: POPKEWITZ, T. S.; PEREYRA, M. A.; FRANKLIN, B. M. (Ed.). **Cultural history and education**. New York: RoutledgeFalmer, 2001. p.125-150.

VIÑAO FRAGO, A. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998a. p.59-139.

VIÑAO FRAGO, A. **Tiempos escolares, tiempos sociales**: la distribución del tiempo e del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936). Barcelona: Ariel, 1998b.

VINCENT, G. **L'éducation prisonnière de la forme scolaire**: scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994.

VINCENT, G. **L'école primaire française**: étude sociologique. Lyon: Presses Universitaires de Lyon/Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1980.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Alejandro Cerletti é Doutor em Filosofia pela Universidade de Paris 8 (Vincennes Saint-Denis) e pela Universidade de Buenos Aires. Professor efetivo e investigador da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires (UBA) e do Instituto de Desenvolvimento Humano da Universidade Nacional de General Sarmiento (UNGS). Professor de Didática Especial e Práticas de Ensino de Filosofia e diretor do Projeto Ubacyt Programa para o Aprimoramento do Ensino de Filosofia na UBA; e professor de Ensino de Filosofia, Filosofia e Educação, do seminário de pós-graduação Filosofia Política da Educação e diretor do projeto “Sujeito e processos de subjetivação nas experiências de aprender e ensinar Filosofia”, na UNGS. Publicou vários livros, dentre os quais *Repetición, novedad y sujeto en la educación*, *Un enfoque filosófico y político* e *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, e vários capítulos de livros e artigos em revistas especializadas do país e do exterior, nas áreas de Filosofia da Educação e Ensino de Filosofia.

António Gomes Ferreira, doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra, é professor na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da mesma universidade, onde tem desenvolvido intensa atividade acadêmica. No presente momento, é Diretor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, sendo ainda membro do Conselho da Qualidade da Universidade de Coimbra e Coordenador científico do Grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais, do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (GRUPOEDE, CEIS20). É Presidente do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e membro do Senado da Universidade de Coimbra. Tem sido coordenador de vários cursos, entre os quais figuram o Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional e o Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Tem integrado vários projetos de investigação nacionais e internacionais no campo da História da Educação e da Educação Comparada. É autor de livros e de dezenas de artigos publicados em revistas nacionais e internacionais.

Carlos Noguera-Ramirez possui Mestrado em História pela Universidad Nacional de Colômbia e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É Professor Titular da Universidad Pedagógica Nacional na Colômbia. Suas áreas de atuação são a História da Educação e a Filosofia da Educação. Publicou várias obras nessa especialidade, entre elas *Pedagogia e governamentalidade: ou da Modernidade como uma sociedade educativa* (Autêntica, 2011) e *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas modernas* (Siglo del Hombre Editores, 2012).

Carlota Boto é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), onde leciona Filosofia da Educação. É Bolsista Produtividade PQ1D do CNPq. Formou-se na USP, em Pedagogia (1983) e em História (1988). É mestre em História e Filosofia da Educação pela FEUSP (1990), doutora em História Social pela FFLCH/USP (1997) e livre-docente em Filosofia da Educação pela FEUSP (2011). É autora dos livros *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*, publicado pela Editora UNESP, *A escola primária como rito de passagem: ler, escrever, contar e se comportar*, publicado pela Imprensa da Universidade de Coimbra “*A liturgia escolar na Idade Moderna*”, publicado pela Editora Papyrus e *Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola*, publicado pela Editora UNESP. Suas áreas de atuação são a História da Educação e a Filosofia da Educação.

Christiane Coutheux Trindade é mestre e doutora em Educação pela FEUSP; é professora na Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) e atua como pesquisadora nas áreas de Filosofia e Educação. Seu trabalho de mestrado intitula-se *Educação, sociedade e democracia no pensamento de John Dewey* (FEUSP, 2009). Sua tese de doutorado tem como título *Ética e educação em John Dewey: o homem comum e a imaginação moral na sociedade democrática* (FEUSP, 2014). É autora do capítulo “Imaginação moral e a vida na cidade”, do livro *Existir na cidade: os contornos de si no (des)encontro com o outro* (Zagodoni, 2018).

Crislei de Oliveira Custódio é licenciada em Pedagogia, mestre e doutora em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Foi professora e coordenadora pedagógica na rede municipal de São Bernardo do Campo e hoje atua na área de formação de professores, assessoria pedagógica e na docência universitária. Foi

docente da Faculdade de Educação da USP na área de Didática, e, atualmente é formadora do Instituto Vladimir Herzog e membro do Grupo de Pesquisa sobre Educação e o Pensamento Contemporâneo, ligado ao Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da USP (GEEPC/FE-USP). É organizadora do livro intitulado *Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno*, publicado em 2017 pela Intermeios/Fapesp. É autora dos seguintes artigos em periódicos qualificados: “Representações da Infância nos Discursos Pedagógicos: mutações e temporalidades”, publicado em *Educação e Realidade* (2017) e “É possível ensinar a pensar? Reflexões sobre as concepções de educação e pensamento em Hannah Arendt”, publicado em *Cadernos de Educação* (2015).

Diana Vidal é professora titular em História da Educação na Faculdade de Educação (USP) (2010); diretora do Instituto de Estudos Brasileiros (USP) (2018-2022); bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq nível 1B; membro do Comitê Executivo da ISCHE (International Standing Conference for the History of Education) (2014-2020); editora chefe da *Global Histories of Education*, coleção criada pela ISCHE em colaboração com a Palgrave Macmillan e, a partir de 2018, Tesoureira da mesma associação internacional; membro do International Advisory Board of the *British Journal for Educational Studies* (BJES) (2019-2021) e editora senior da *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Desde 1996, exerce a coordenação do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE-USP). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente com os seguintes temas: cultura escolar, escola nova, práticas escolares de leitura e escrita, historiografia e circulação internacional de modelos e práticas pedagógicas.

Gisela Maria do Val possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. É mestre em Educação pela FEUSP, com dissertação intitulada *A chamada da educação: sobre a governamentalização pedagógica nos textos jornalísticos* (2011). É doutora em Educação, também pela FEUSP, com tese intitulada *Um terremoto, uma biblioteca, um jornal: a emergência de uma nova ordem social pelos impressos luso-brasileiros nos séculos XVIII e XIX* (2016). É autora dos artigos “A ordem do discurso jornalístico sobre a educação: uma análise das matérias da Folha de S. Paulo de 1996 a 2006”, publicado em *Educação em Revista* (2013); e “O grande

terremoto de Lisboa e a irrupção de uma nova ordem socioeducativa”, publicado em *História da Educação* (2019). Participa do grupo de pesquisa do CNPq denominado CoPERP – Coletivo de Pesquisadores sobre Educação e Relações de Poder e colabora como integrante do projeto *Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional*.

José Gonçalves Gondra é Professor Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sócio fundador da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), tendo sido eleito vice-presidente da mesma entre 2010 e 2013, e presidente entre 2013 e 2015. É consultor *ad hoc* de periódicos especializados, editoras e agências de fomento. Tem experiência de ensino e pesquisa em História da Educação, focalizando, principalmente, problemáticas da educação no império brasileiro, da infância e da historiografia. Pesquisador da FAPERJ (CNE), PROCENCIA UERJ/FAPERJ e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Publicou *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial* (EDUERJ, 2004); *A emergência da escola* (Cortez, 2018); e, com Alessandra Schueler, *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro* (Cortez, 2008).

Julio Groppa Aquino é Professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com mestrado e doutorado em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da USP. Pesquisador do CNPq. Líder do *Coletivo de pesquisadores sobre educação e relações de poder* (COPERP-USP), grupo cadastrado no CNPq. Integrante da *Red de Educación y Pensamiento Contemporáneo* (RIEPCO), grupo de pesquisadores latino-americanos. É autor, coautor e organizador de um conjunto de livros, artigos e capítulos, sempre com vistas a uma crítica sistemática das práticas educacionais em voga, tanto em sua versão formal quanto na não formal. Foi um dos ganhadores do prêmio Jabuti, categoria educação/pedagogia, com o livro *Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o éthos docente* (Cortez, 2014).

Maria Helena Camara Bastos é Doutora em História e Filosofia da Educação (USP); Professora Titular em História da Educação; Pós-doutora no Service d’histoire de l’éducation/INRP (França, 2000; 2010); Maitre de Conference no Service d’histoire de l’éducation/INRP (França, 1996, 2005); Professora Visitante na Universidade de

Macerata (Itália, 2016); Professora Visitante na Universidade de Molise (Itália, 2016); Professora de História da Educação no Curso de Pedagogia e nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2002-2019); Pesquisadora do CNPQ; Editora da revista Educação-PUCRS (2004-2009) e Editora da revista *História da Educação/ASPHE* (2006-2019).

Vera Teresa Valdemarin, Mestre em Fundamentos da Educação (UFSCar), Doutora em História e Filosofia da Educação (USP/SP) e Livre Docente em Filosofia da Educação (UNESP), com estágio pós-doutoral na UERJ. Professora Associada da UNESP atuando no Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências de Rio Claro e, como colaboradora, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP/RP. Bolsista na modalidade Produtividade em Pesquisa do CNPq, com pesquisas sobre fundamentos filosóficos da educação e dos métodos de ensino, entre outros temas da cultura escolar. Entre as publicações estão *História dos métodos e materiais de ensino* (Cortez); *Estudando as lições de coisas* (Autores Associados/FAPESP) e *O legado educacional do século XX*, em coautoria (Autores Associados).