



Revista

Educação em Questão

v. 55, n. 44, abr./jun. 2017

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte | ISSN 1981-1802

Revista Educação em Questão

Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
ISSN | 1981-1802 | Revista On-line



Natal | RN, v. 55, n. 44, abr./jun. 2017

Revista Educação em Questão

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

Conselho Editorial

Marta Maria de Araújo | Editora Responsável
Alessandra Cardozo de Freitas | Editora Adjunto
Antônio Cabral Neto
Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade
Débora Regina de Paula Nunes
Maria da Conceição Ferrer Botelho Passeggi

Comitê Científico

Adair Mendes Nacarato | USF
Ana Chrystina Venâncio Mignot | UERJ
Ana Maria Iorio Dias | UFC
Carlos Henrique Carvalho | UFU
Cristina M. Coimbra Vieira | Universidade de Coimbra
Dalila Andrade Oliveira | UFMG
Elizeu Clementino de Souza | UNEB
Elza Lechner | Universidade de Coimbra
João Ferreira de Oliveira | UFG
João Maria Valença de Andrade | UFRN
Lucídio Bianchetti | UFSC
Karl Michael Lorenz | Sacred Heart University | U.S.A
Márcia Cabral da Silva | UERJ
Maria Arisnete Câmara de Morais | UFRN
Maria Helena Menna Barreto Abrahão | PUCRS
Marly Amarilha | UFRN
Nicholas Davies | UFF
Telma Ferraz Leal | UFPE
Valentín Martínez-Otero Pérez | Univ. Complutense de Madrid
Victor Alexander Yarla de Los Rios | Medellín | Colombia
Wagner Rodrigues Valente | UNIFESP

Base de Dados

Bibliografia Brasileira da Educação | Cibec/Inep/Mec
Clase | Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)
Diadorim | Diretório de Informações da Política Editorial das Revistas Científicas Brasileiras
Directory of Open Access Journals | DOAJ
Eubase | Universidade Estadual de Campinas
GeoDados | Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Google Scholar
Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa | IRESIE | México | D.F.
Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas da América Latina, el Caribe, España y Portugal | LATINDEX
Sumários.org | Sumários de Revistas Brasileiras

Portais Especializados

Portal Educ@ | Fundação Carlos Chagas
Portal de Periódicos | Capes
Portal de Periódicos | SEER-IBICT
Portal de Periódicos Eletrônicos da UFRN

Política Editorial

A Revista Educação em Questão é um periódico Trimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Periódico de acesso aberto (*on-line*), publica artigos inéditos de Educação resultantes de pesquisa científica, além de resenhas de livros e documentos históricos.

Revista Educação em Questão

Publicação Quadrimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação

Reitora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Ângela Maria Paiva Cruz

Diretora do Centro de Educação

Márcia Maria Gurgel Ribeiro

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco

Bolsistas

Raíra Mércia da Cunha

Thábatha Hanna de Medeiros

Capa

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

Revisão de Linguagem

Affonso Henriques da Silva Real Nunes

Alva Medeiros da Costa

Magda Silva Neri

Revisão de Normatização

Tércia Maria Souza de Moura Marques

Editoração Eletrônica

Raíra Mércia da Cunha

Revista Educação em Questão

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Campus Universitário | Lagoa Nova | Natal | RN

CEP | 59072-970

Fone | 084 | 3342-2270 | Ramal | 242

E-mail | eduquestao@ce.ufrn.br

Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br

Portal | <http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao>

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

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

Descrição baseada em: v. 55, n. 44, abr./jun. 2017

Periodicidade Trimestral

ISSN | 1981-1802 | Revista *On-line*

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

RN|BS|CE

CDD 370
CDU 37 (05)



Sumário

Editorial	10
Artigos	
Notas biográficas e pedagógicas sobre o padre Feijoo <i>Valentín Martínez-Otero Pérez</i>	12
Pedagogia da memória entre a guerra e a paz <i>Gabriel Jaime Murillo Arango</i>	32
A educação no diário de uma imigrante britânica e em outros escritos na província do Paraná <i>Ana Maria Rufino Gillies</i>	51
A paz pela escola e as contribuições da Psicologia para os ideais da pedagogia pacificadora <i>Clarice Moukachar Batista Loureiro</i> <i>Raquel Martins de Assis</i>	74
Direitos humanos no contexto da Educação de Jovens e Adultos: contribuições das percepções de estudantes <i>Marciele Stiegler Ribas</i> <i>Ana Maria Eyng</i> <i>Romilda Teodora Ens</i>	99
Literatura surda: representações em produções editoriais <i>Janete Inês Müller</i> <i>Lodenir Becker Karnopp</i>	121
Interatividade nas culturas da infância: aproximações, amizade e conflitos entre bebês <i>Ana Cristina Coll Delgado</i> <i>Rogério Costa Würdig</i> <i>Patrícia Pereira Cava</i>	144
Arte, educação e sociedade em György Lukács e na pedagogia histórico-crítica <i>Mariana de Cássia Assumpção</i> <i>Newton Duarte</i>	169



Ensino Secundário e TIC: uma reflexão sobre a Educação em Portugal <i>Solange Vera Nunes de Lima D'água</i> <i>Bento Duarte da Silva</i> <i>Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida</i>	191
Federalismo e relações intergovernamentais na implementação de políticas educacionais <i>Daniela Cunha Terto</i> <i>Alda Maria Duarte Araújo Castro</i>	216
Documentos	
Portaria nº 1, de 3 de janeiro de 1947	240
Resenha	
O lugar da didática no âmbito da pós-graduação brasileira <i>Franciel Coelho Luz de Amorim</i> <i>Tainá Christine da Conceição Peixoto</i> <i>Virgínia Pereira da Silva Avila</i>	242
Normas Gerais de Publicação na Revista Educação em Questão	246

Summary

Editorial	10
Articles	
Biographical and pedagogical references about Feijoo father <i>Valentín Martínez-Otero Pérez</i>	12
A memory pedagogy between war and peace <i>Gabriel Jaime Murillo Arango</i>	32
Education in the diary of a British immigrant and in other writings at the province of Paraná <i>Ana Maria Rufino Gillies</i>	51
Peace through school and the contributions from Psychology to the aims of the pacifying pedagogy <i>Clarice Moukachar Batista Loureiro</i> <i>Raquel Martins de Assis</i>	74
Human Rights in the context of adult and youth education: contributions from the perceptions of students <i>Marciele Stiegler Ribas</i> <i>Ana Maria Eyng</i> <i>Romilda Teodora Ens</i>	99
Deaf literature: representations in editorial productions <i>Janete Inês Müller</i> <i>Lodenir Becker Karnopp</i>	121
Interactivity in childhood cultures: approaches, friendship and conflicts among babies <i>Ana Cristina Coll Delgado</i> <i>Rogério Costa Würdig</i> <i>Patrícia Pereira Cava</i>	144
Art, Education and Society in György Lukács and Historical-Critical Pedagogy <i>Mariana de Cássia Assumpção</i> <i>Newton Duarte</i>	169



High School and Information and Communication Technologies: a reflection on Education in Portugal	191
<i>Solange Vera Nunes de Lima D'água</i>	
<i>Bento Duarte da Silva</i>	
<i>Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida</i>	
Federalism and intergovernmental relations in the implementation of educational policies	216
<i>Daniela Cunha Terto</i>	
<i>Alda Maria Duarte Araújo Castro</i>	
Document	
Ordinance nº 1, of January 3, 1947	240
Essay	
The role of didactics in Brazilian postgraduate programs	242
<i>Franciel Coelho Luz de Amorim</i>	
<i>Tainá Christine da Conceição Peixoto</i>	
<i>Virgínia Pereira da Silva Avila</i>	
General Rules for Publications in the Revista Educação em Questão	246



Sumario

Editorial	10
Artículos	
Notas biográficas y pedagógicas sobre el padre Feijoo <i>Valentín Martínez-Otero Pérez</i>	12
Pedagogía de la memoria entre la guerra y la paz <i>Gabriel Jaime Murillo Arango</i>	32
Educación en el diario de una inmigrante británica y en otros escritos en la provincia de Paraná <i>Ana Maria Rufino Gillies</i>	51
La paz en la escuela y las aportaciones de la Psicología para los ideales de la pedagogía pacificadora <i>Clarice Moukachar Batista Loureiro</i> <i>Raquel Martins de Assis</i>	74
<i>Derechos humanos en el contexto de la Educación de Jóvenes y Adultos: contribuciones de las percepciones de los estudiantes</i> <i>Marciele Stiegler Ribas</i> <i>Ana Maria Eying</i> <i>Romilda Teodora Ens</i>	99
Literatura sorda: representaciones y editores productions <i>Janete Inês Müller</i> <i>Lodenir Becker Karnopp</i>	121
Interactividad en las culturas de la infancia: aproximaciones, amistad y conflictos entre bebés <i>Ana Cristina Coll Delgado</i> <i>Rogério Costa Würdig</i> <i>Patrícia Pereira Cava</i>	144
El arte, la educación y la sociedad en György Lukács y en la pedagogía histórico-crítica <i>Mariana de Cássia Assumpção</i> <i>Newton Duarte</i>	169



La educación secundaria y las Tecnologías de Información y Comunicación: una reflexión sobre la educación en Portugal <i>Solange Vera Nunes de Lima D'água</i> <i>Bento Duarte da Silva</i> <i>Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida</i>	191
Federalismo y relaciones intergubernamentales en la implementación de políticas educativas <i>Daniela Cunha Terto</i> <i>Alda Maria Duarte Araújo Castro</i>	216
Documentos	
Decreto nº 1 de 3 de enero 1947	240
Reseña	
El lugar de la didáctica en el ámbito del posgrado brasileño <i>Franciel Coelho Luz de Amorim</i> <i>Tainá Christine da Conceição Peixoto</i> <i>Virgínia Pereira da Silva Avila</i>	242
Normas Generales para la Publicación de la Revista Educação em Questão	246

Editorial

Editorial

O Conselho Editorial da Revista Educação em Questão, com base na divulgação do Qualis dos Periódicos de Educação (ano 2015) solicitou ao Prof. Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira (Coordenador da Área de Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes), a reavaliação da Revista Educação em Questão do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte de conformidade com a exposição a seguir.

1. Na planilha divulgada, aparece a Revista Educação em Questão (Versão Impressa), avaliada com o Qualis A2. O Conselho Editorial vem solicitar aos avaliadores Ad hoc que as Revistas avaliadas de 2015 sejam as três edições da Revista Educação em Questão (on-line). 2. A Revista Educação em Questão, v. 51, n. 37, jan./abr. 2015 publicou dez (10) artigos de professores pesquisadores da Universidade de Lisboa (Portugal), Arizona State University (Estados Unidos), Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Goiás, Universidade Federal de São Carlos, Universidade Católica de Petrópolis, Universidade Estadual de Londrina, Universidade de Brasília, Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal do Mato Grosso, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Universidade Tecnológica do Paraná, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Rural do Rio de Janeiro, Universidade Estadual de Maringá e Universidade do Estado do Rio de Janeiro, além de uma resenha, de um documento e das Normas Gerais de Publicação na Revista Educação em Questão. Todos os autores e autoras brasileiros e estrangeiros fazem parte de Grupos de Pesquisa, além de todos os artigos terem o registro do DOI. 3. A Revista Educação em Questão, v. 52, n. 38, maio./ago. 2015 publicou dez (10) artigos de professores pesquisadores da Universidade Autónoma de Puebla (Colombia), Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal do Pará, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Universidade Federal de São Paulo, Universidade Federal do Juiz de Fora, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade de Uberaba, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro Universitário Salesiano de Americana, Centro Universitário Hermínio Omelto de Araras e Universidade do Estado do Rio de Janeiro, além de uma resenha, de um documento e das Normas Gerais de Publicação na Revista Educação em Questão. Todos os autores e autoras



brasileiros estrangeiros fazem parte de Grupos de Pesquisa, além de todos os artigos terem o registro do DOI. 4. A Revista Educação em Questão, v. 53, n. 39, set./dez. 2015 publicou oito (8) artigos de professores pesquisadores da Universidade de Coimbra (Portugal), Universidade de Lisboa (Portugal), Universidade do Minho (Portugal), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Estadual de Maringá, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Federal do Rio Grande do Norte, além de uma resenha, de um documento, da relação dos Pareceristas Ad hoc (2015) e das Normas Gerais de Publicação na Revista Educação em Questão. Todos os autores e autoras brasileiros e estrangeiros fazem parte de Grupos de Pesquisa, além de todos os artigos terem o registro do DOI. 5. As três edições da Revista Educação em Questão de 2015 encontram-se rigorosamente normalizadas pelas Normas da ABNT vigentes e normalizadas pelas Normas Gerais de Publicação na Revista Educação em Questão. 6. No ano de 2015, a Revista Educação em Questão fazia parte dos seguintes Portais Especializados: Portal Educ@ | Fundação Carlos Chagas; Clase | Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México); Portal de Periódicos | Capes; Portal de Periódicos | SEER-IBICT; Portal de Periódicos Eletrônicos da UFRN. 7. No ano de 2015, a Revista Educação em Questão fazia parte das seguintes Bases de Dados: Edubase | Universidade Estadual de Campinas; Diadorim | Diretório de Informações da Política Editorial das Revistas Científicas Brasileiras; GeoDados | Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa | IRESIE; Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas da América Latina, el Caribe, España y Portugal | LATINDEX e Sumários.org | Sumários de Revistas Brasileiras. 8. A Revista Educação em Questão tem, como política editorial, publicar artigos inéditos de Educação resultantes de pesquisa científica, além de resenhas de livros e documentos históricos. Em face da presente exposição, o Conselho Editorial da Revista Educação em Questão está convicto de que a reavaliação da Revista Educação em Questão, na sua versão *on-line*, mediante critérios referentes ao ano de 2015, certamente, possibilitará a mudança do Qualis A2 para o Qualis A1.

Conselho Editorial
Revista Educação em Questão

Notas biográficas y pedagógicas sobre el padre Feijoo

Valentín Martínez-Otero Pérez
Universidad Complutense de Madrid

Resumen

El beneditino español Benito Feijoo (1676-1764) fue uno de los intelectuales más destacados del siglo XVIII. Sus aportaciones al mundo del pensamiento y la cultura abarcan un buen número de ensayos sobre los saberes eruditos y populares de la época. En lo que se refiere al gran alcance pedagógico de Feijoo, se advierte a un tiempo en su condición de profesor universitario, en su compromiso crítico y empírico con la eliminación de errores y en su actitud crítica y empirista, que le lleva a poner en entredicho obsoletos métodos de enseñanza. La obra del beneditino, aunque es ensayística y carece de sistematización, tiene una finalidad educativa. Este artículo, tras repasar algunos datos biográficos, se centra en algunas de sus contribuciones pedagógicas más destacadas, como el cultivo del entendimiento y la defensa de las mujeres. En definitiva, Feijoo es un iniciador, un educador de gran relevancia histórica que, en el marco de su elevada misión pedagógica, logró agitar las conciencias. Por ello, su excelsa figura continúa brillando y se sigue estudiando en este siglo XXI.

Palabras clave: Benito Feijoo. Ilustración española. Biografía. Pedagogía.

Biographical and pedagogical references about Feijoo father

Abstract

The Spanish Benedictine Benito Feijoo (1676-1764) was one of the most prominent intellectuals of the 18th century. His contributions to the world of thought and culture extend a significant number of essays about scholars and popular knowledge of the time. In reference to the pedagogy success of Feijoo, it is worth mentioning his condition as a university professor, his critical and empirical agreement with the omission of mistakes and also his critical and empirical behavior which questions obsolete teaching methods. Although the work of the benedictine is an essay, it has an educational purpose. This article begins with his biographical data and the focuses on some of his most important pedagogical contributions, with the promotion of the understanding and protection of women. In conclusion, Feijoo is a founder, in other words, on of the most important educators who in the context of his pedagogy mission gets to incite the consciences. For this reason his figure is still shining as a mark of reference in the 21st century.

Keywords: Benito Feijoo. Spanish illustration. Biography. Pedagogy.



Notas biográficas e pedagógicas sobre o padre Feijoo

Resumo

O beneditino espanhol Benito Feijoo (1676-1764) foi um dos intelectuais mais destacados do século XVIII. Suas contribuições ao mundo do pensamento e da cultura compreendem um significativo número de ensaios sobre os saberes eruditos e populares da época. No que diz respeito ao grande alcance pedagógico da obra de Feijoo, queremos ressaltar, tanto em sua qualidade de professor universitário, e seu compromisso crítico e empírico para a eliminação de erros, como também o questionamento a métodos de ensino ultrapassados. A obra do beneditino, embora seja ensaística e carecendo de sistematização, tem um propósito educacional. Este artigo, inicia-se com seus dados biográficos, depois, centra-se em algumas de suas contribuições pedagógicas mais destacadas, como a promoção do entendimento e da defesa das mulheres. Em suma, Feijoo é um iniciador, um educador de grande relevância histórica que, no contexto da sua alta missão pedagógica, conseguiu agitar consciências. Portanto, sua figura sublime continua a brilhar e ainda está sendo estudado neste século XXI.

Palavras-chave: Benito Feijoo. Ilustração espanhola. Biografia. Pedagogia.

Introducción

En el marco de esta introducción ofrecemos algunos datos biográficos de Benito Jerónimo Feijoo, que nació en Casdemiro (Orense), el 8 de octubre de 1676 y falleció en Oviedo, con casi 88 años, el 26 de septiembre de 1764. Se sabe¹ que a temprana edad, antes de los catorce años, ingresó en el monasterio de San Julián de Samos propiedad de la Orden de San Benito, donde recibió el hábito monástico en 1690. Estudió Artes en el Colegio de San Salvador de Lárez (Pontevedra), Teología en el de San Vicente en Salamanca y amplió sus conocimientos en San Pedro de Eslonza, en León. En 1709 se le nombró maestro de novicios para el Colegio de San Vicente de Oviedo, donde fue abad desde 1721 y consiguió la cátedra de Teología en la Universidad, desde la que ejerció su magisterio durante treinta años.

Datos recogidos² sobre Feijoo revelan que, a diferencia de sus anteriores destinos, de los que apenas se sabe nada, su vida en Oviedo es bastante conocida. La actividad docente, a la que a partir de 1725 se agrega la redacción de sus obras mayores, se complementaba con los compromisos religiosos, el consejo a las personas que acudían a él y la conversación con amigos y



conocidos, a los que atendía en su celda, en la calle o en las casas a que era invitado. Aunque consagrado al pensamiento, la oración y la lectura no fue un monje retraído que vivió aislado en su celda. Más bien fue un hombre comunicativo, accesible y afable, muy visitado, incluso por personas que se desplazaban ex profeso a Oviedo, que abrió generoso su biblioteca y que mantuvo una intensa actividad epistolar. Era, además, un gran orador que, desde el púlpito, entusiasmaba a cuantos acudían a escuchar sus sermones. Complementariamente, realizó numerosos viajes, aunque en los límites establecidos por sus obligaciones y “[...] pudo conocer a fondo la realidad física y social de Galicia, montaña de León y, especialmente, Asturias, sobre la que hay múltiples referencias en su obra. Menos son las que hace de los lugares en que hizo su formación, y tampoco es mucho lo que dice de Madrid”.

Por la misma fuente consultada³ sabemos que fue querido y respetado, y que llevó, en general, una vida apacible en Oviedo. Los sinsabores le llegaron sobre todo de fuera, particularmente por las críticas de sus opositores y por la humillante sanción inquisitorial que ordenaba borrar algunos pasajes suyos en los que atenuaba la presunta condición pecaminosa de los bailes y las visitas privadas.

14

Lector empedernido, con gran curiosidad intelectual, estuvo al corriente de las novedades culturales: “Toda su obra proclama la amplitud de sus lecturas y la consulta directa de las más afamadas revistas del momento”⁴. Como dijera Fr. José Pérez, tenía también grandes cualidades como escritor: “Nada escribe dos veces, sin interpolación corre y aun vuela su pluma, ni un ápice suele añadir a lo que una vez escribe, rarísima vez cancela aun una sola cláusula”⁵.

He aquí resumidos otros datos y rasgos de Feijoo⁶:

– Alegre y jovial, espléndido y caritativo. Su munificencia se manifestó nítidamente durante la hambruna de 1741 y 1742, en la que, para auxilio de muchos campesinos, compró gran cantidad de grano y contrató a varias personas para que lo distribuyeran en Oviedo y en muchas aldeas.

– Profundo sentido religioso y austeridad en sus costumbres. Su conducta se distinguía por la naturalidad y la sencillez; su mentalidad secular le permitía diferenciar lo religioso de lo civil; cultivador del trabajo, la amistad, la solidaridad, la responsabilidad social...; gozador de placeres permitidos como el arte, la música, los paseos por el campo, la conversación, el chocolate, el



tabaco.... Admirador de Tomás Moro, político inglés, gran humanista, autor de *Utopía*.

– Mostraba una nítida actitud pedagógica para “sacar al vulgo de sus errores”. Dotado de extraordinarias cualidades humanas e intelectuales. Al ver la luz el primer tomo del Teatro crítico surgieron impugnadores y detractores, pero sintió igualmente el reconocimiento de su valía y la adhesión de sus lectores nacionales y extranjeros.

– Artífice de un dilatado y original programa de reforma intelectual encaminado a sacudir la pereza del pensamiento y a estimular la reflexión. Fomenta el espíritu crítico y la lectura, desenmascara mitos y prejuicios, derriba dogmatismos y favorece un saludable escepticismo, rescata los nuevos conocimientos científicos y filosóficos del extranjero y difunde los nacionales, impulsa el racionalismo experimental, combate el monopolio escolástico, la charlatanería, el misoneísmo, la xenofobia y todo tipo de corporativismos, anima a evitar las ideas fosilizadas y a depurar la religiosidad de supersticiones y falsedades. Promueve, en suma, el progreso, la búsqueda de la verdad, la tolerancia y la apertura a Europa. Aborda críticamente en castellano, no en latín, una gran variedad de materias: medicina, ciencias naturales, historia, supersticiones y creencias populares, filosofía, política, literatura y teoría literaria, filología, música, derecho, demografía, urbanidad, estética, enseñanza pública, moral, etc.

– Se sirve en el diseño general de su obra de la “literatura mixta” o miscelánea y en el tratamiento específico de los temas, del “discurso” o ensayo. Más adelante, optará por la “carta”. Su escritura es clara, precisa, natural, bella, viva y prudente. Como recoge Marichal (1951, p. 321), en muchos aspectos es un oráculo cuya obra tuvo gran resonancia: “Feijóo es quizá el primero de los ensayistas españoles que escribe cara al público, pensando en un vasto público”. Entre sus lectores pronto se distinguen dos grupos crecientes y enfrentados. Por un lado, sus devotos, que le consideran guía y mediador cultural, y, por otro, sus detractores, dispuestos a atacarle con cualquier pretexto. Surge pronto un tercer grupo: personas que allende nuestras fronteras tienen interés por su obra, sea en español o en las lenguas a las que ya en vida del propio benedictino es traducido: francés, italiano, inglés, portugués y alemán.

– La proyección intelectual de Feijoo es uno de los fenómenos culturales más destacados del siglo XVIII y un caso excepcional en la historia editorial



de libros de pensamiento, pues se suceden desde el principio las reimpressiones y las ediciones de sus obras.

– Autor muy polémico. Muchas de sus ideas se discutieron ampliamente. Entre las cuestiones controvertidas estaba su defensa de la mujer y su posición sobre la racionalidad de los brutos. Lo verdaderamente importante era la agitación ideológica que sobre estos asuntos y otros muchos se produjo. Despertó el interés por la ciencia y el pensamiento, se promovió la lectura y se difundieron nuevas ideas.

– Muy popular, con gran reconocimiento intelectual. A su muerte, no sólo los ovetenses concurren a rendirle tributo, sino también personas llegadas de muy diversos lugares. Postrera expresión pública del hondo lamento por el fallecimiento de un hombre sabio y benemérito de España, de la república literaria y de toda la humanidad, a cuyo desengaño y utilidad dedicó sus reflexiones, estudios y sus muchas obras⁷.

Quijotesco perfil pedagógico del padre Feijoo

16

Feijoo brilla intensamente con luz propia en la Historia de la Educación. Un intelectual enciclopédico que, como dice De Fraga (1950), fue un educador en todos los sentidos posibles. Por una parte, se consagró durante décadas a la enseñanza en la Universidad de Oviedo, de la que fue catedrático. Por otra, con ágil y esforzada pluma se dedicó sin descanso a desengañar al vulgo. Con sus escritos sobre numerosas materias, agitó las conciencias, derribó supersticiones y promovió la racionalidad. Su legado llega hasta nosotros.

De esta vertiente magisterial recibimos noticia del egregio Marañón (1954), uno de los principales estudiosos y recuperadores de la obra feijoniana. Nuestro excelso pensador dice que eligió a Feijoo “en el reino sin fronteras de la sabiduría pretérita”, al que empezó a conocer siendo niño, en la biblioteca de su padre. Desde aquella edad, las obras del benedictino fueron para él una permanente lección: “Porque Feijoo fue, ante todo, un gran maestro, de los que lo son para todos y para siempre.” Más adelante, leemos: “El secreto del triunfo clamoroso de Feijoo está en otra cosa; no en la obra misma, sino en la «persona del autor» o mejor dicho, en lo que en su obra había de gesto público, de actitud social” (MARAÑÓN, 1954, p. 10). Y continúa:



Feijoo sólo quería el bien de su Patria y el de los hombres en general; y ningún bien, decía, es superior al de la verdad. Para él, naturalmente, este deseo no podía negar ni a la Teología ni al orden social, aunque sí pudiera parecérselo a muchos de los que, en todas las épocas, se atribuyen gratuitamente la representación de la ortodoxia y del orden social sobre la tierra. Para hacer ver la verdad a los españoles, sumidos en la ignorancia (o en la pedantería, que es la forma universitaria de la ignorancia), Feijoo tenía que aparecer rebelde frente a los convencionalismos en los que se apoya (y ello es inevitable), una parte del andamiaje social. No hay en este trance términos medios: o recluirse, sin rechistar, en la celda del convento, en la celda que todos tenemos en casa, o arriesgar la celda de la cárcel, por el delito de no creer en los convencionalismos, aun cuando se reconozca que puedan ser, de momento, necesarios (MARAÑÓN, 1954, p. 12).

En Feijoo encontramos un maestro, un pedagogo social de espíritu quiijotesco. De nuevo, la palabra sabia de Marañón:

Feijoo, en nombre de la verdad, acometió los errores de los hombres de ciencia, de los universitarios, de los críticos, de los historiadores, de los médicos, es decir, de las gentes autorizadas que le rodeaban; y, más aún, su examen implacable del error, llegó hasta algunas gentes de la Iglesia que merecían, y él demostró que lo merecían, el vapuleo (MARAÑÓN, 1954, p. 10).

17

Y si Marañón nos recuerda la magna lección feijoniana, ¿nos atreveremos a despreciarla? Una lección de pensamiento serio, sólido y comprometido, de amor a la verdad y a la humanidad.

De Fraga (1950) enfatiza el asturianismo del padre Feijoo. Aunque gallego, una vez en Oviedo, prácticamente no sale de la ciudad, salvo un viaje corto a Madrid para asuntos de la edición de sus obras. Hace continuas alusiones a Oviedo en sus escritos y rechaza altos cargos para no desviarse de su labor realizada desde el convento de San Vicente⁸. A la sazón, y gracias a Feijoo, Oviedo es uno de los centros irradiadores de la cultura.

Por su vocación y profesión de desengañador del vulgo, de deshacedor de errores, bien dice De Fraga (1950), que Feijoo merece el dictado de pedagogo. Y agrega que la mayor innovación pedagógica de Feijoo es la apología y difusión del método experimental. A este respecto, Palacios (2014) afirma que el espíritu científico que aparece en la obra feijoniana enlaza con



el empirismo de Bacon y se aparta del racionalismo de Descartes. En efecto, el benedictino escribe en *El gran Magisterio de la experiencia*:

Lo primero que a la consideración se ofrece es el poco o ningún progreso que en el examen de las cosas naturales hizo la razón, desasistida en la experiencia por el largo espacio de tantos siglos. Tan ignorada es hoy la naturaleza en las Aulas de las Escuelas, como lo fue en la Academia de Platón, y en el Liceo de Aristóteles. ¿Que secreto se ha averiguado? ¿Qué porción, ni aun pequeñísima, de sus dilatados países se ha descubierto? ¿Qué utilidad produjeron en el mundo las prolijas especulaciones de tantos excelentes ingenios como cultivaron la Filosofía por la vía del raciocinio? (FEIJOO, 1733, p. 259).

18 En la misma senda de reconocimiento pedagógico, De Fraga (1950) señala que el mayor escollo con que se topó Feijoo no era introducir un nuevo método, sino enfrentarse a los que a la sazón imperaban en la enseñanza universitaria: el método especulativo y el principio de autoridad. Uno y otro con facilidad conducían al extravío. Es muy ilustrativa la alegoría en que el padre Feijoo (1733) contrapone la experiencia (Solidína), sabia y sencilla, a la imaginación (Ideária), ignorante y charlatana. La experiencia prueba sólidamente sus máximas con demostraciones sensibles, mientras que la *imaginación* funda las opiniones en la vana representación de sus ideas. Desgraciadamente, se lamenta el benedictino, durante mucho tiempo el examen de la realidad se hizo a partir de la *imaginación* (Ideária), con rechazo de la experiencia (Solidína).

En cuanto al principio de autoridad, Feijoo se queja de los perjuicios que ha generado. En el corolario del discurso *Argumentos de autoridad* puede leerse:

Es imponderable el daño que padeció la Filosofía, por estar tantos siglos oprimida debajo del yugo de la autoridad. Era esta, en el modo que se usaba de ella, una tirana cruel, que a la razón humana tenía vendados los ojos, y atadas las manos, porque le prohibía el uso del discurso, y de la experiencia. Cerca de dos mil años estuvieron los que se llamaban Filósofos estrujándose los sesos; no sobre el examen de la Naturaleza, sino sobre la averiguación de la mente de Aristóteles. Y como si fuese poco indecorosa para los Filósofos Cristianos, la denominación de un Gentil, le añadieron por Ministros, o por Consortes del Imperio dos Mahometanos. Ya se alteró mucho el gobierno de la República Literaria, por lo menos en



las demás Naciones. Desposeyósele a Aristóteles del Trono, pero señalándole un honrado asiento. A Avicena, y a Averroes no les han dejado ni un rincón en el Aula. Creo, que esto es poner las cosas en razón; espero, que los Filósofos Españoles se conformen a una disposición tan justa (FEIJOO, 1739, p. 53).

Podemos, en definitiva, decir que el alcance pedagógico de Feijoo se advierte entreveradamente en su condición de profesor universitario, en su compromiso crítico y empírico con la eliminación de errores y en su actitud crítica y empirista, que le lleva a cuestionar obsoletos métodos de enseñanza.

Delgado (1993) al referirse al magisterio feijoniano recuerda que toda la obra del benedictino, aunque asistemática y ensayística, tiene una finalidad educativa y está salpicada de elementos pedagógicos. Desde esta perspectiva elevadora, su ingente labor parte de una valoración crítica de la enseñanza del momento, tanto en lo que se refiere a la *orientación* última, a los métodos y a la *didáctica* como a los *contenidos* impartidos. Se trata de un planteamiento pedagógico moderno, utilitarista y pragmático, crítico con la enseñanza tradicional, encaminado a mejorar el nivel cultural y científico de la nación, como requisito de ulterior progreso. Campomanes y Jovellanos, entre otros, recogen sus propuestas e intentan seguir, con distinta suerte, el rumbo marcado por el "Padre Maestro".

De su actitud crítica hacia la enseñanza universitaria es muy ilustrativa su carta *Causas del atraso que se padece en España en orden a las Ciencias Naturales*, de la que recojo, en síntesis, los principales motivos aducidos por Feijoo:

- La primera es el corto alcance de algunos de nuestros Profesores. Hay una especie de ignorantes perdurables, precisados a saber siempre poco, no por otra razón, sino porque piensan que no hay más que saber que aquello poco que saben.
- La segunda causa es la preocupación, que reina en España contra toda novedad. Dicen muchos, que basta en las doctrinas el título de nuevas para reprobárselas, porque las novedades en punto de doctrina son sospechosas, esto es confundir a Poncio de Aguirre con Poncio Pilatos.
- La tercera causa es el errado concepto de que cuanto nos presentan los nuevos Filósofos, se reduce a unas curiosidades inútiles.



– La cuarta causa es la diminuta, o falsa noción, que tienen acá muchos de la Filosofía Moderna, junta con la bien, o mal fundada preocupación contra Descartes.

– La quinta causa es un celo, pío sí, pero indiscreto, y mal fundado: un vano temor de que las doctrinas nuevas, en materia de Filosofía, traigan algún perjuicio a la Religión.

– La sexta, y última causa es la emulación (acaso se le podría dar peor nombre), ya personal, ya Nacional, ya faccionaria. Si Vmd. examinase los corazones de algunos, y no pocos de los que declaman contra la nueva Filosofía, o generalmente, por decirlo mejor, contra toda literatura, distinta de aquella común, que ellos estudiaron en el Aula, hallaría en ellos unos efectos bien distintos de aquellos, que suenan en sus labios. Oyeseles reprobala, o ya como inútil, o ya como peligrosa. No es esto lo que pasa allá dentro. No la desprecian, o aborrecen; la envidian (FEIJOO, 1745, p. 215-225).

Como se han encargado de mostrar Llavona y Bandrés (1995), el padre Feijoo abordó con profusión las cuestiones psicológicas, algunas de alcance pedagógico. Es el caso de sus escritos sobre el entendimiento y las mujeres. Sobre ellos haremos algunos comentarios.

20

El cultivo del entendimiento

En la carta⁹ El estudio no da entendimiento, de ilustrativo título, escribe: “El estudio, los libros, los Maestros, no hacen ingenioso al que no lo era.” Y continúa con esta bella, aunque en nuestra opinión desacertada metáfora:

[...] las noticias, que se adquieren con el estudio, hacen en el entendimiento lo que los tapices, o pinturas, que visten las paredes de un Palacio, que decoran el aspecto, sin mejorar el edificio; o lo que los anillos, con que se engalana una Damisela, que dan lucimiento a la mano, sin blanquear más la tez, o articular mejor su organización.'
Prosigue la argumentación de Feijoo: 'Más diré a Vmd.: conocí, y traté por espacio de tres años a un Profesor de Teología Escolástica, y Moral, muy aplicado al estudio; pero con tan ninguna utilidad suya, que aún le dañaba su mucha aplicación; porque cuanto más estudiaba, menos sabía. Es hecho ciertísimo, aunque a Vmd. parezca increíble; y aunque solo observé en un sujeto, no dudo suceda lo mismo a otros, en quienes se junte el mucho estudio con



una limitada comprensión, sin que sea muy oculto el principio de donde esto pende. Vmd. habrá notado, o por lo menos oído, que digieren, o actuan mal al alimento aquellos sujetos, que comen más cantidad, que la que es proporcionada a la actividad de su estómago. Lo mismo, pues, que a los estómagos débiles con el exceso de los manjares, sucede a las débiles, o cortas capacidades con la multitud de especies intelectuales, que son el alimento de las almas. Pueden digerir algunas pocas: pero siendo muchas, de su imperfecta cocción resulta una masa confusa, *rudis, indigestaque moles*, en que no aparece la idea bien distinta de objeto alguno (FEIJOO, 1760, p. 181-182).

Feijoo, al final de dicha carta, afirma que la auténtica sabiduría exige un entendimiento sobresaliente y un ingenio penetrante, sin que pueda alcanzarse mediante el estudio, la aplicación, los libros o los Maestros, pero agrega que la apariencia de sabio puede conseguirse con una receta que incluye los siguientes ingredientes:

Lo primero, una feliz memoria, en que se puedan almacenar muchas noticias literarias. Lo segundo, una constante aplicación a recoger multitud de éstas. Lo tercero, una abundante verbosidad. Y finalmente, una buena dosis de audacia, o satisfacción de sí mismo: de modo, que, suceda lo que sucediere, no se corte, ni acobarde jamás, que sea en actos públicos, ni en conversaciones privadas (FEIJOO, 1760, p. 185).

En torno a esta importante materia, hay autores, como De Fraga (1950), que aunque no se atreven a dar toda la razón al beneditino, están más cerca de su opinión que de la contraria. Por mi parte, debo decir que el eminente sabio, hijo de su tiempo, yerra. Que nos hallemos ante un pensador de primera fila no impide que, en ocasiones, pueda adoptar una posición endeble. Han transcurrido doscientos cincuenta años desde su muerte y obviamente en algunas cuestiones psicológicas y pedagógicas se ha avanzado de forma considerable. En relación a su planteamiento sobre el estudio y el entendimiento, podemos excusarle también, al menos parcialmente, si pensamos que a la sazón el aprendizaje universitario predominante tenía carácter memorístico. Este uso inadecuado o abusivo de la memoria no permite relacionar sustantivamente los nuevos contenidos de aprendizaje con lo ya conocido por el estudiante. Se trata de un aprendizaje mecánico, carente de significatividad,



que no posibilita un genuino progreso intelectual. En el otro extremo, encontraríamos el aprendizaje significativo, promotor de comprensión, que presupone una concepción activa del alumno y se ve estimulado por una metodología docente flexible, dinámica y dinamizadora, problematizadora, impulsora de autonomía y colaboración.

El propio Feijoo se queja, entre otros vicios, del abuso de la memoria en la enseñanza:

Fuera del gran daño, que en la lectura de las Aulas ocasiona la prolijidad de los Maestros, resta otro, no sé si mayor, por el uso que obligan a hacer de ella a los Discípulos, precisándolos a mandarla a la memoria, y dar cuenta de ella palabra por palabra, y letra por letra, como va escrito. ¡Qué dispendio de tiempo tan lamentable! Un oyente, que podría largamente en dos horas de estudio hacerse cargo de un pliego de lectura, tomándola en substancia, se halla reducido aprender acaso sólo una plana. ¿Qué diríamos de quien teniendo un Caballo capaz de andar a legua por hora, poniéndole algún embarazo, que le retardase notablemente el movimiento, le precisase a caminar no más que a legua por día? Ello por ello; lo mismo viene a ser lo que pasa en nuestro caso (FEIJOO, 1739, p. 39-40).

22

El espíritu ilustrado fue penetrando poco a poco en las adormecidas Universidades del siglo XVIII. El racionalismo y el método experimental con dificultad se abrían paso en unas instituciones ancladas en el pasado, con raíces medievales y presididas por el método aristotélico-tomista en la enseñanza.

La labor del padre Feijoo es trascendental en el proceso que conducirá a las reformas universitarias durante el reinado de Carlos III. Es uno de los inspiradores de las innovaciones que habrían de llegar. Más allá de eventuales equivocaciones, permanece, como diría Marañón (1954, p. 14), “[...] su actitud ante el error y la verdad [...]” en un tiempo en que la superstición se extendía por doquier, incluso en las oscuras Universidades, a menudo refractarias a las luces del pensamiento.

Tras la reflexión comprensiva en torno a la postura que Feijoo adopta al hablar del entendimiento, procede decir que ya es clásico el debate psicológico sobre si la inteligencia es estable o modificable. Esta discusión se inserta en otra más amplia, relativa a si la inteligencia depende de la herencia o del ambiente¹⁰. En su formulación básica, los defensores de la herencia



– “nativistas” – consideran que la inteligencia es heredable y, por tanto, estable a lo largo de la vida. En el otro extremo, se sitúan quienes defienden la importancia del medio y de la educación – “ambientalistas” –. Por fortuna, como bien dice Pinillos (1999), no hay psicólogos serios que mantengan una posición unilateral sobre esta cuestión, hasta el punto de que la conjunción adversativa o ha sido sustituida por una y que, aunque de modo impreciso, indicaría la aceptación de la correlatividad esencial de la herencia y del ambiente a la hora de explicar la inteligencia de los sujetos.

Así pues, y aunque esté por esclarecer -lo que acaso sea imposible, al menos en sus términos definitivos – qué cuantía corresponde a la herencia y al medio en la dotación intelectual personal, hemos de reconocer que los procesos genéticos y ambientales interactúan y explican conjuntamente la inteligencia humana. Como es innegable, en esta concurrencia, particularmente en lo que se refiere al entorno, no puede soslayarse el influjo de la educación – y con ella del estudio –, labor humanizadora por antonomasia. Desde luego, no se trata de hacer milagros. Según el conocido proverbio: “Quod natura non dat, Salmantica non præstat” (Lo que la naturaleza no da, Salamanca no (lo) presta), pero desde un optimismo pedagógico moderado, en la actualidad en boga, así como es descartable pensar que la educación es omnipotente también debe rechazarse la total desconfianza en su virtualidad. El conocido trabajo de Rosenthal y Jacobson¹¹ (1980) demostró que las expectativas de los profesores sobre el rendimiento intelectual de sus alumnos pueden llegar a realizarse. Admitido este proceso de autocumplimiento, se ha de animar a los educadores para que alberguen expectativas realistas y positivas sobre su propia labor, al igual que equilibrada confianza en las posibilidades de los educandos.

En conclusión, insistamos en que un gran potencial intelectual al nacer, no garantiza su efectivo despliegue, que depende, en última instancia, de la educación. Por mucha capacidad intelectual innata que se posea, si no se dispone de las condiciones educativas apropiadas se echa a perder. Más agradece el sediento la copa pequeña y colmada que la grande y vacía. La educación es la fuente de la que brota el agua vivificadora.

La defensa de las mujeres

El discurso *Defensa de las mujeres* (FEIJOO, 1726) se inicia con el comentario de que el vilipendio de las mujeres es generalizado y se extiende a la vertiente moral, física y sobre todo a su "limitado" entendimiento. Procede a mostrar, en cada plano indicado, lo que a su juicio son débiles argumentaciones con que se sostiene que las mujeres, por lo común, son peores que los hombres. Critica así el desprecio que, de un modo u otro, reciben las mujeres en el Corán y en otros importantes libros. Se centra después en la dimensión física y reprocha que la mujer sea considerada por algunos "animal imperfecto, y aun monstruoso". Reprueba, por ejemplo, la iniquidad de Aristóteles, que proclamó los supuestos defectos físicos y morales de las mujeres. También ataca otro error teológico:

[...] impugnado por S. Agustín, *lib. 22 de Civit. Dei, c. 17*, cuyos Autores decían que en la Resurrección Universal esta obra imperfecta se ha de perfeccionar, pasando todas las mujeres al sexo varonil; como que la gracia ha de concluir entonces la obra que dejó sólo empezada la naturaleza (FEIJOO, 1726, p. 330).

24

Feijoo tampoco se muestra conforme con quienes inclinan la balanza del lado de las mujeres. Su afán es la igualdad, y así afirma que, aunque se pueda atribuir ventaja a los varones en lo que a robustez, constancia y prudencia se refiere, las mujeres empatan merced a tres cualidades más presentes en ellas: hermosura, docilidad y sencillez. A estas tres notas femeninas agrega el benedictino una cuarta, la vergüenza, que preserva de ciertas acciones. Pone después ejemplos de mujeres con dotes políticas y económicas, con valeroso heroísmo y ardor guerrero, con merecida confianza aun en circunstancias extremas. Y llega a la cuestión que considera capital, la relativa al entendimiento de las mujeres, generalmente despreciado por "hombres superficiales".

El padre Feijoo explica que la falta de instrucción¹² de muchas mujeres no debe interpretarse como incapacidad. Por mucho entendimiento que tengan, si carecen de información quedarán deslucidas al tratar diversos temas. No encuentra, pues, fundamento a la pretendida "desigualdad entre los sexos", ni siquiera en razones asentadas en el diferente tamaño cerebral:

Si la diferente magnitud de la cabeza, o del cerebro indujera desigualdad en las operaciones del entendimiento, se hallaría ser muy



desiguales en entender, y percibir los hombres muy desiguales en la estatura, pues a proporción de ella son mayores, o menores, así el cráneo, como el cerebro; lo cual es contra la observación (FEIJOO, 1726, p. 357).

Posteriormente, Feijoo se adentra en las “amenidades de la Historia” y ofrece numerosos ejemplos de mujeres ilustres, que florecieron en los últimos siglos, en España y en otros países europeos. Incluso cita un caso reciente en Asia: “para prueba de que no está la gloria literaria de las mujeres encarcelada en la Europa.”

Y, en definitiva, afirma:

Mi voto, pues, es, que no hay desigualdad en las capacidades de uno y otro sexo. Pero si las mujeres para rebatir a importunos despreciadores de su aptitud para las Ciencias, y Artes quisieren pasar de la defensiva a la ofensiva, pretendiendo por juego de disputa superioridad respecto de los hombres, pueden usar de los argumentos propuestos arriba, donde de las mismas máximas físicas, conque se pretende rebajar la capacidad de las mujeres, mostramos que con más verisimilitud se infiere ser la suya superior a la nuestra (FEIJOO, 1726, p. 384).

25

Ahora, una vez recogido en síntesis el discurso de Feijoo sobre la igualdad intelectual intergéneros, nos vamos a referir desde el prisma científico, primordialmente psicológico y de alcance social y pedagógico, a las diferencias en la inteligencia de hombres y mujeres. Nos hallamos ante una cuestión controvertida cuyo interés, hoy como ayer, desborda el ámbito científico y penetra de lleno en el terreno político e ideológico. En el siglo XVIII, al igual que muchos siglos antes, la mujer era, en general, peor considerada que el hombre. En muchos casos puede hablarse de auténtica misoginia, esto es, aversión u odio a las mujeres, generalmente por parte de los hombres. Alonso Fernández (2005), por ejemplo, localiza la misoginia en el terreno de las ideas, en las religiones, en la historia e incluso en la modernidad, en la que experimenta significativas fluctuaciones: aparición social de la mujer (siglo XVIII), antifeminismo a ultranza (siglo XIX¹³), liberación de la mujer (siglo XX). Podríamos agregar que en este siglo XXI se está avanzando en la liberación femenina.

Históricamente, la mujer, al ser comparada en el plano intelectual con el hombre, ha salido muy mal parada, considerada incluso como frágil

mental (*imbecillitas mulierum*). Ragel (1994-1995), por ejemplo, recuerda que durante el Renacimiento algunos países europeos lanzaron la vista a los tiempos paganos y generalizaron esa idea de debilidad intelectual femenina, lo que se traducía, obviamente, en una discriminación en los derechos de la mujer respecto a los del varón. Y agrega el mismo autor que en los siglos XVII, XVIII y XIX se produjeron pocos cambios, hasta el punto de que no era extraño que se equiparase psicológicamente a las mujeres con los niños o con los deficientes mentales, lo que permitía justificar su inferioridad jurídica.

En el terreno de la Psicología Diferencial, ya hace años (1984), la profesora Tyler (1984), que por cierto llegó a ser presidenta de la *American Psychological Association* (APA), señalaba, a partir de diversas investigaciones, que más buscar diferencias absolutas en inteligencia medida a través de tests acaso interesaría evaluar aptitudes específicas. A este respecto, indica que en *aptitud verbal*, y en concreto en *fluidez*, las mujeres se expresan desde la infancia y hasta la madurez con más rapidez y exactitud que los hombres. En relación a la *aptitud matemática*, suelen obtener puntuaciones más altas los varones, sobre todo en los tests que requieren razonamiento matemático más que en los que exigen cálculos sencillos. En cuanto a *juicio y manipulación de relaciones espaciales*, los hombres, en general, obtienen mejores resultados, pero en tareas que requieren *destreza manual* la ventaja corresponde a las mujeres. Lo mismo sucede en pruebas de *memoria repetitiva* y en *percepción rápida de detalles*, en las que a menudo son las mujeres las que sobresalen. En *ciencias* el rendimiento es mayor en los varones.

Tyler (1984) recuerda que en la discusión sobre las diferencias de promedio, como las señaladas, hay que tener en cuenta la variabilidad, al igual que las medidas centrales. De acuerdo con la teoría de la mayor variabilidad masculina, los hombres tienden más a situarse en los extremos, mientras que las mujeres se concentran más en el término medio. De cualquier modo, la mayor parte de los trabajos que tratan de probar esta teoría de la mayor variabilidad masculina arrojan resultados controvertidos y poco concluyentes.

Desde Alemania, los profesores Amelang y Bartussek (1991, p. 176) señalan también, a partir de diversas investigaciones, que en inteligencia general no hay diferencias significativas en los valores medios obtenidos por hombres y mujeres en los tests. Agregan los autores consultados, tras la revisión de varios estudios, que en *áreas funcionales específicas* parece haber diferencias sistemáticas entre los sexos: las mujeres suelen ser superiores en *fluidez*



verbal, gramática, vocabulario y lectura, es decir, en el *área verbal*, mientras que los varones obtienen mejores resultados en *representación espacial* y, en consecuencia, en *comprensión técnica*.

En trabajos más recientes, como los firmados por la neuropsiquiatra Brizendine (2012) sobre el “cerebro femenino” y el “cerebro masculino”, se insiste en que este órgano, según se trate de mujeres o de hombres, está tan influido por las respectivas hormonas, que puede hablarse de una realidad femenina o masculina. Además, esta autora afirma que si bien los varones y las mujeres tienen el mismo nivel promedio de inteligencia, la realidad del cerebro femenino con frecuencia ha sido mal interpretada por entender que está menos capacitado en ciertas áreas como las matemáticas y la ciencia.

Comoquiera que sea, al explicar los desemejantes resultados que eventualmente obtengan varones y mujeres en pruebas de aptitudes intelectuales concretas hay que recurrir también al proceso educativo – familiar y escolar –, que puede, por ejemplo, contribuir significativamente a la configuración de actitudes e intereses diferenciales según el género y, por ende, al desigual despliegue de capacidades, incluso en edades tempranas. En este mismo sentido, hacemos hincapié en que la educación ha de promover la igualdad de oportunidades, de manera que la persona, con independencia del género, se pueda desarrollar plenamente. La educación de la inteligencia unidiversa, concepto al que ya me he referido, asume ese compromiso humanizador y, vuelta ahora la mirada hacia la Historia, reconocemos la labor apologética femenina realizada por Feijoo, así como su valiosa contribución a la consideración y a la educación de las mujeres.

27

A modo de conclusión

Recibimos con agradecimiento y admiración el legado de Feijoo, doscientos cincuenta años después de su muerte. Aunque el espíritu crítico, pragmático y pedagógico del maestro benedictino contribuyó al avance socio-cultural de España, falta, como dice Delgado (1993), precisar la naturaleza y la relevancia de Feijoo en la Historia del Pensamiento y de la Pedagogía.

El papel de la educación es central en la obra de Feijoo, quien, en muchos aspectos, es un adelantado, un modernizador. Llevado por su actitud desengañadora es autor de un vasto programa de reforma intelectual, en el



que, por ejemplo, cuestiona el escolasticismo y propugna el racionalismo experimental. Este egregio polígrafo, comprometido con el progreso, impulsa la búsqueda de la verdad en inúmeros campos del saber. Por supuesto, esto no quiere decir que esté libre de errores. La ciencia avanza y en su obra advertimos en la actualidad algunas equivocaciones, que, sin embargo, no amenguan el valor de su magisterio. Es el caso de algunas ideas sobre el cultivo del entendimiento, según ha quedado recogido en este texto. Al margen de ciertos yerros totalmente comprensibles, permanece el acierto de su magna labor. Por eso, con este modesto trabajo queremos rendir humilde tributo al excelso pedagogo y a su relevante e impactante obra, que tanto contribuiría al adelanto social, cultural y científico de España. Como pequeña muestra, los dos discursos aquí comentados relativos respectivamente al despliegue de la inteligencia y a la defensa de las mujeres. A despecho de su singularidad, ambos escritos reflejan su pensamiento valioso, valiente, controvertido, brillante, elegante, inteligente, apasionado, original y quijotesco.

En definitiva, hallamos en Feijoo, un precursor, un educador de gran significación histórica que, desde Oviedo, abierto al mundo y en el marco de su elevada misión pedagógica, logró agitar las conciencias. Por ello, su excelsa figura ha de seguir inspirando y orientando nuestro rumbo en este siglo XXI.

28

Notas

- 1 Enciclopedia de Oviedo. Benito Jerónimo Feijoo Montenegro. Disponible en: http://el.tesoroodeoviedo.es/index.php?title=Benito_Jer%C3%B3nimo_Feijoo_Montenegro. Fecha de consulta: 22 mar. 2014.
- 2 Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Benito Jerónimo Feijoo. El autor: biografía. Feijoo y los orígenes de la Ilustración. Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/portales/benito_jeronimo_feijoo/autor_biografia/ Fecha de consulta: 22 mar. 2014.
- 3 Biblioteca virtual Miguel de Cervantes.
- 4 Biblioteca virtual Miguel de Cervantes.
- 5 Biblioteca virtual Miguel de Cervantes.
- 6 Biblioteca virtual Miguel de Cervantes.
- 7 Véase la obra: Breve expression del grave sentimiento, con que el Real Colegio de San Vicente de Oviedo de el orden de San Benito, lamentó la muerte de el Illmo. y Rmo. Señor Don Fr. Benito Geronymo Feijoo, y Montenegro, de el consejo de su Majestad, &c. en los dias 16. y 17. de Diciembre año de 1764, Salamanca, por Antonio Villargordo y Alcaráz.



- 8 Lo que fuera el convento de San Vicente está ocupado en la actualidad por la Facultad de Psicología de la Universidad de Oviedo.
- 9 FEIJOO, B. (1760): "El estudio no da entendimiento", Cartas eruditas y curiosas. Tomo V. Carta VI, (Proyecto Filosofía en español). Documento disponible en: <http://www.filosofia.org/bjf/bjfc506.htm> Texto tomado, según indica el Proyecto Filosofía en español, de la edición de Madrid 1777 (en la Imprenta Real de la Gazeta, a costa de la Real Compañía de Impresores y Libreros). Fecha de consulta: 18 de abril de 2014.
- 10 Recuérdese a este respecto la célebre polémica recogida en el libro: EYSENCK, H. J. y KAMIN, L. (1991): La confrontación sobre la inteligencia. ¿Herencia-ambiente?, Madrid, Pirámide.
- 11 El llamado "efecto Pygmalion", una profecía autorrealizada, permitió comprobar que las expectativas de los profesores sobre el rendimiento intelectual de alumnos supuestamente con mayor potencial, aunque en realidad escogidos al azar, tendían a cumplirse. Véase: ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1980): Pygmalion en la escuela, Madrid, Marova.
- 12 Feijoo admite que la instrucción y la comunicación con sabios favorece la inteligencia, lo cual, en cierto modo, parece contradecir su tesis, ya comentada, de que el estudio no da entendimiento.
- 13 En relación a la infravaloración intelectual decimonónica de las mujeres puede consultarse, por ejemplo, el trabajo firmado por BOSCH, E. y FERRER, V. (2003): "Sobre la supuesta inferioridad intelectual de las mujeres. El caso de las teorías frenológicas en el siglo XIX", Clepsydra (2), p. 119-133.

Referencias

ALONSO FERNÁNDEZ, Francisco. La misoginia, una revisión histórica. **Psicopatología**, Valencia, v. 5, n. 2, p. 57-91, 2005.

AMELANG, Manfred y BARTUSSEK, Dieter. **Psicología diferencial e investigación de la personalidad**. Traducción Diorki. S. L. Barcelona: Herder, 1991.

BOSCH, Esperanza y FERRER, Victoria. Sobre la supuesta inferioridad intelectual de las mujeres. El caso de las teorías frenológicas en el siglo XIX. **Clepsydra**, La Laguna, v. 2, p. 119-133, 2003.

BRIZENDINE, Louann. **El cerebro femenino**. Traducción María José Buxó. Barcelona: RBA, 2012.

_____. **El cerebro masculino**. Traducción Marta Pino Moreno. Barcelona: RBA, 2012a.

DE FRAGA TORREJÓN, Eduardo. Algunas notas pedagógicas sobre el padre Feijoo". **Boletín del Instituto de Estudios Asturianos**, Oviedo, v. 9, p. 89-110, 1950.

DELGADO CRIADO, Buenaventura. La reflexión pedagógica. Benito Jerónimo Feijoo. En: DELGADO CRIADO, Buenaventura (Coord.). **Historia de la educación en España y América**.



La educación en la España moderna (siglos XVI-XVIII). Madrid: Ediciones Morata-Ediciones SM, 1993.

EYSENCK, Hans Jürgen y KAMIN, Leon. **La confrontación sobre la inteligencia** ¿Herencia-ambiente? Madrid, Pirámide, 1991.

FEIJOO, Benito. Argumentos de autoridad. **Teatro crítico universal**. Discurso 4, parágrafo 30. 1739 (Tomo VIII. Proyecto Filosofía en español. Texto tomado, según indica el Proyecto Filosofía en español, de la edición de Madrid 1779 (por D. Pedro Marí, a costa de la Real Compañía de Impresores y Libreros). Disponible en: <http://www.filosofia.org/bjf/bjft804.htm>. Acceso em: 17 abr. 2014.

_____. Causas del atraso que se padece en España en orden a las Ciencias Naturales. **Cartas eruditas y curiosas**. 1745. (Tomo II. Carta XVI, (Proyecto Filosofía en español. Texto tomado, según indica el Proyecto Filosofía en español, de la edición de Madrid 1773 (en la Imprenta Real de la Gazeta, a costa de la Real Compañía de Impresores y Libreros). Disponible en: <http://filosofia.org/bjf/bjfc216.htm>. Acceso em: 18 abr. 2014.

_____. Defensa de las mujeres. **Teatro crítico universal**. Discurso 16, 1726. (Tomo I. Proyecto Filosofía en español. Texto tomado, según indica el Proyecto Filosofía en español, de la edición de Madrid 1778 (por D. Joaquín Ibarra, a costa de la Real Compañía de Impresores y Libreros). Disponible en: <http://www.filosofia.org/bjf/bjft116.htm>. Acceso em: 12 mayo 2014.

_____. El estudio no da entendimiento. **Cartas eruditas y curiosas**. Carta VI, 1760. (Tomo V. Proyecto Filosofía en español). Disponible en: <http://www.filosofia.org/bjf/bjfc506.htm>. Acceso em: 20 mayo 2014.

_____. El gran Magisterio de la experiencia. **Teatro crítico universal**. Discurso 11, parágrafo 10. 1733 (Tomo V. Proyecto Filosofía en español). (Texto que se toma, según señala el Proyecto de Filosofía en español, de la edición de Madrid 1778 (por D. Blas Morán, a costa de la Real Compañía de Impresores y Libreros). Disponible en: <http://www.filosofia.org/bjf/bjft511.htm>. Acceso em: 16 abr. 2014.

_____. El gran Magisterio de la experiencia. **Teatro crítico universal**. Discurso 11, parágrafo 10. 1733. (Tomo V. Proyecto Filosofía en español). (Texto que se toma, según señala el Proyecto de Filosofía en español, de la edición de Madrid 1778 (por D. Blas Morán, a costa de la Real Compañía de Impresores y Libreros). Disponible en: <http://www.filosofia.org/bjf/bjft511.htm>. Acceso em: 16 abr. 2014.

LLAVONA, Rafael y BANDRÉS, Javier. La psicología en la obra de Benito G. Feijoo. **Psicothema**, Oviedo, v. 7, n. 1, p. 189-217, 1995.



MARAÑÓN, Gregorio. Consideraciones sobre Feijoo. **La Nueva España**, Oviedo, p. 8-12, marzo, 1954. (Órgano provincial de la Falange Española Tradicionalista y de las JONS), Disponible en: <http://www.filosofia.org/hem/dep/lne/1954c31.htm>. Acceso em: 4 jun. 2014.

MARICHAL, Juan. Feijoo y su papel de desengañador de las Españas. **Nueva Revista de Filología hispánica**, Ciudad de México, n. 5, p. 313-323, 1951.

MARTÍNEZ-OTERO, Valentín. Propuestas educativas derivadas de la teoría de la inteligencia unidiversa. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 50, n. 1, p. 1-11, 2009.

ROSENTHAL, Robert y JACOBSON, Lenore. **Pygmalion en la escuela**. Madrid, Marova, 1980.

PALACIOS, Emilio. Benito Jerónimo Feijoo y Montenegro Puga. Benedictino (OSB), teólogo, ensayista. **Real Academia de la Historia**, Madrid, 2014 ((250 años de la muerte de Benito Jerónimo Feijoo, fundador del ensayo moderno). Disponible en: <http://blgrah.rah.es/2014/04/08/250-anos-de-la-muerte-de-benito-jeronimo-feijoo-fundador-del-ensayo-moderno/> Acceso em: 15 abr. 2014.

PINILLOS, José Luis. **Principios de Psicología**. Madrid: Alianza, 1999.

RAGEL SÁNCHEZ, Luis Felipe. Evolución histórica de los derechos de la mujer. **Anuario de la Facultad de Derecho**, Badajoz, n. 12-13, p. 313-336, 1994-1995.

TYLER, Leona. Diferencias entre los sexos. En: TYLER, Leona. **Psicología de las diferencias humanas**. Madrid: Marova, 1984.

Prof. Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez
Universidad Complutense de Madrid
Facultad de Educación
Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Sociopsicobiología de la agresión
E-mail | valenmop@edu.ucm.es

Recebido 13 set. 2016

Aceito 9 out. 2016

Pedagogía de la memoria entre la guerra y la paz

Gabriel Jaime Murillo Arango
Universidad de Antioquia

Resumen

El artículo parte del reconocimiento de la noción y práctica de pedagogía de la memoria que ha sido desarrollada en el seno del movimiento social y educativo del Sur post-dictadura, desde la última década del siglo XX. La así llamada Lección del Sur es asimilada a un programa de formación en ciudadanía democrática y derechos humanos que supone una ruptura con la tradición elitista y excluyente que reviste el programa de educación cívica, urbanidad y buenas maneras heredado del tiempo colonial, y se conjuga con la Lección de Auschwitz en la confrontación del proyecto deshumanizador encarnado en la figura del campo de concentración durante la II guerra mundial. Con estas premisas, el artículo esboza un horizonte posible de restitución de la dignidad de las víctimas y reconstrucción del tejido social desde los trabajos de memoria histórica en la sociedad colombiana agobiada por una guerra prolongada por más de cincuenta años.

Palabras-clave: Ciudadanía. Memoria histórica. Pedagogía de la memoria.

32

A memory pedagogy between war and peace

Abstract

This article takes its foundations from the acknowledgement of the notion and practice of the Memory Pedagogy that has been developed inside the core of the social and education movement of the South in the Post-Dictatorship era, since the last decade of the 20th Century. A formation program for democratic citizenship and human rights assimilates the so-called South Lesson, breaking the tradition of elitism and exclusion provided by the colonial times covered by the civil, urbanist and good manners education program. Moreover, the South Lesson conjugates with the Auschwitz Lesson to confront the dehumanizing project lived in the concentration camps of the World War II. It is with this premises that the article illustrates a possible horizon for victims' dignity restitution and for the reconstruction of the social fabric, with historic memory researches about the Colombian society, which has suffered a war for more than fifty years.

Keywords: Citizenship. Historic memory. Memory pedagogy.



Pedagogia da memória entre a guerra e a paz

Resumo

Este artigo se fundamenta no reconhecimento da noção e prática da pedagogia da memória que tem sido desenvolvida no interior do movimento social e educativo do Sul pós-ditadura, desde a última década do século XX. A Lição do Sul é assimilada a um programa de formação em cidadania democrática e direitos humanos que busca quebrar a tradição elitista e excludente que reviste o programa de educação cívica, de urbanidade e de boas maneiras herdado do tempo colonial. A Lição do Sul conjuga-se com a Lição de Auschwitz para confrontar o projeto desumanizador realizado nos campos de concentração durante a Segunda Guerra Mundial. Baseado nestas premissas, o artigo vislumbra um possível horizonte de restituição da dignidade das vítimas e de reconstrução do tecido social, com pesquisas de memória histórica na sociedade colombiana, que tem sido submergida em uma guerra por mais de 50 anos.

Palabras clave: Cidadania. Memória histórica. Pedagogia da memória.

La lección del Sur

El tortuoso proceso de concertación en la mesa de diálogo en La Habana (Cuba), seguido de la reprobación pírrica por vía plebiscitaria (*un coup de pied* de la oposición de derechas apelando al engaño generalizado con el propósito confeso de confundir la opinión del electorado), más luego de su inesperado renacer aupado en el Premio Nobel de Paz concedido al presidente Juan Manuel Santos, y su aprobación final por parte del Congreso de Colombia que señala la ruta insegura de la implementación de los acuerdos para la incorporación de las guerrillas en la sociedad civil y política, revela de cuerpo entero la actualidad de la Pedagogía de la Memoria en medio del tránsito azaroso de una guerra prolongada a una paz estable y duradera. Pero no es precisamente este un imperativo aplicable tan solo a las circunstancias históricas de la nación colombiana, puesto que atañe por igual a muchos otros países a duras penas librados de las dictaduras militares a finales del siglo XX en América Latina, o que hubieren aplazado el deber de mirarse en el espejo de un pasado enterrado con premura, aquí o en otros continentes.

Dondequiera tenga lugar, hay que reconocer que ha sido el Sur el laboratorio privilegiado donde la sociedad civil junto con la academia experimenta sin pausa la reinención de la formación ciudadana desde la memoria

histórica aunada a la reivindicación de los derechos humanos. Así ha sido reconocido por UNESCO en años recientes, al exaltar como paradigma curricular la transformación adoptada en el sistema educativo de Argentina, en el que cobra relieve la noción pedagogía de la memoria ligada a la historia reciente, a la vez que conlleva una fuerte connotación de educación en derechos humanos. En torno a dicho eje conceptual toman su lugar en las prácticas de enseñanza las dimensiones de análisis de diversidad y ciudadanía, memoria e historia inmediata, víctimas y testimonios.

La lección del Sur debe conjugarse con la lección de Auschwitz en cuanto permita asumir una postura crítica de humanidad frente a la ineludible presencia del pasado en el presente, un presente que se caracteriza precisamente por crecientes tendencias deshumanizadoras y del “individualismo institucionalizado” (BECK, 2003) al mando de las políticas educativas en el mundo global. Y más todavía, cuando dichas experiencias del horror han desbordado de lejos los límites de lo humanamente posible, e impelen a replantear desde las raíces las condiciones actuales del aprender a ser humanos. Una investigadora experta en la escucha de las víctimas de crímenes sexuales adscrita al centro nacional de memoria histórica de Colombia (CNMH), al tiempo que confiesa sus traumas al volver de este “viaje a los infiernos”, define en qué consiste este “aprender a ser humanos” como un medio para evitar que el horror se repita:

Me convengo entonces como académica que este viaje a los infiernos, a pesar de los traumas y las fracturas en mi vida, no ha sido en vano. Ahora sé que comportarse como humanos es un aprendizaje y no un rasgo inherente a nuestra especie. Este conocimiento puede surgir de convicciones abstractas pero indudablemente se potencia cuando emerge de una práctica que nos lanza fuera de nuestro mundo familiar y nos permite hilar solidaridades con extraños (WILLS, 2014, p. 1).

Puesto que se trata al fin y al cabo de una indagación historiográfica, es preciso abocar el establecimiento de los hechos, con la intencionalidad manifiesta de dar cuenta del significado de la restitución de la dignidad en la memoria de las víctimas. En este sentido Todorov (2002, p. 147) afirma: “[...] la vida perdió contra la muerte, pero la memoria gana en su combate contra la nada”. Seguido del empeño de la búsqueda no solo de una prueba de verdad sino más bien de una prueba de desvelamiento; lo cual equivale a decir, pasar



del orden de la facticidad al orden de la hermenéutica, poniendo sobre el tapete una pregunta de índole moral y política. Este movimiento dialéctico hace posible un nuevo tipo de discurso que no se agota en la forma de una crónica de índole verista o naturalista, como tampoco en una obra de literatura o de poesía. Es el tipo de "narración recurrente", que "[...] no resuelve ningún problema ni alivia sufrimiento alguno [...]", al cual hace referencia Hannah Arendt en su meditación sobre el destino de la humanidad en tiempos de oscuridad. El valor intemporal de la narración que aflora cuando concluye la acción contingente es expresado así por la filósofa alemana:

El poeta, en un sentido muy general, y el historiador, en sentido especial, tienen la tarea de poner este proceso de narración en movimiento y de involucrarnos en él [...] En la materialización del poeta o del historiador, la narración de la historia acaba adquiriendo así su permanencia y persistencia. De este modo, se le ha dado a la narrativa su lugar en el mundo, donde nos sobrevivirá. Allí podrá seguir viviendo, como una historia entre muchas. Estas historias no tienen ningún significado que sea separable de ellas por completo, y esto lo sabemos por nuestra propia experiencia sin ser poetas. Ninguna filosofía, análisis o aforismo, por profundo que sea, puede compararse en intensidad y riqueza de significado con una historia bien narrada (ARENDR, 2008, p. 32).

Comprender la función política de la narrativa es comprender que la guerra es también un duelo de relatos. Es así como se escucha con frecuencia decir a modo de axioma que la verdad es la primera víctima en las guerras, según se manifiesta en la primacía de los testimonios del Estado, los victimarios o vencedores, difundidos a través de los medios de comunicación afectos al poder, mientras que las historias de la gente que ha quedado en medio del fuego cruzado se abren paso con dificultad en el campo de narrativas de la historia nacional.

Pero mientras haya pulsión narrativa, existirá la posibilidad de ser y tener identidad, de acuerdo con el postulado teórico de que somos los relatos que contamos de nosotros mismos y los que nos han contado. En el Sur emergente del periodo post-dictaduras las narrativas se toman el escenario de la política, desde los medios más elementales arraigados en la vida de las comunidades hasta los proyectos culturales e intelectuales de distinta envergadura,

unidos en un propósito común de resistencia y esclarecimiento de la verdad acerca de los episodios oprobiosos vividos en el pasado y el presente.

Colombia no es ajena a dicha movilización social, aunque se mueva a un ritmo desigual, dependiente desde luego de la duración y la complejidad de la guerra interna. Se observa, por tanto, que la producción, recopilación y circulación de los relatos surgidos de diversos estratos sociales, que ostentan niveles de escolaridad dispares en todas las regiones del país, esboza una geografía testimonial y una sociología narrativa que apunta a doblegar la hegemonía de los relatos de vencedores y sacar a luz la Colombia profunda.

El carácter híbrido de la escritura testimonial transgrede las categorías literarias tradicionales e impone nuevas condiciones de recepción y de circulación, simultáneo con la aparición de un sujeto de enunciación en primera persona que va hilando una identidad al tiempo que explora los medios adecuados al objeto de narrar las experiencias vividas. Esto explica que, llegado el momento de compartir la producción de relatos, insensiblemente se traspasa la frontera invisible que separa el acto de narrar asumido como objeto literario, de su apropiación como instrumento de catarsis colectiva o terapia psicológica. Con el género del testimonio se asiste a una puesta en juego que revela una evolución de los vínculos que se establecen entre el dominio de la lengua, la posición social y el poder. La escritura testimonial es el crisol de un sincretismo lingüístico, revelador de un desequilibrio de relaciones de fuerza entre diversos lenguajes y clases sociales (ESTRIPEAUT-BOURJAC, 2010, p. 174).

Y lo que es más importante: en las aulas de clase, en las redes sociales, en los variados “dispositivos pedagógicos”, dondequiera tenga lugar la interacción social, el flujo incesante de narrativas testimoniales acompaña los trayectos de identificación personal propios de todo proceso de formación, en *ese ir siendo* que caracteriza el curso de la existencia humana. Nadie escapa a esta transacción inevitable de testimonios de otros, como tampoco nadie está librado del moldeamiento de la psiquis por acción de la memoria:

Es la memoria la que el historiador convoca e interroga, no exactamente “el pasado”. [...] la memoria es psíquica en su proceso, anacrónica en sus efectos de montaje, de reconstrucción, o de “decantación” del tiempo. No se puede aceptar la dimensión memorativa de la historia sin aceptar, al mismo tiempo, su anclaje en el inconsciente y su dimensión anacrónica (DIDI-HUBERMAN, 2005, p. 40).



Los trabajos de memoria configuran así un “inconsciente colectivo”, a la vez deudor de las coacciones sociales externas tanto como de la representación individual del paso del tiempo, al punto tal de que ambas determinaciones se hacen difícilmente separables y se aproximan a una fusión donde “[...] la voz interior que pregunta por el tiempo, está presente en todas partes” (ELIAS, 1989, p. 32).

De instrucción cívica a pedagogía de la memoria

El reto de una pedagogía de la memoria en Colombia hoy comienza por soltar el lastre histórico de la noción y práctica de “instrucción cívica” heredada del lenguaje colonial, que arrastra el peso de tradición de una sociedad de castas fuertemente diferenciadas que reservaba para sí el apelativo de civilidad a una reducida élite de poder dominante. Un anacronismo histórico sobreviviente incluso en la reformista Constitución de 1991 que prescribe todavía la instauración de una asignatura específica consagrada al “estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política”. Así mismo, se traslapa en el artículo 14 de la Ley General de Educación o Ley 115 en los pliegos de un enunciado etéreo que prohija la enseñanza transversal de “[...] la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos”.

El tema de la instrucción cívica no constituye una novedad al despuntar el nuevo siglo, pues se trata de una recurrencia típicamente republicana manifiesta en la explosión letrada de los llamados catecismos políticos, o manuales de urbanidad, buen tono y cívica, o de moral cívica y buenas maneras, que cumplen la función de instruir en derechos y deberes ciudadanos con base en preceptos característicos de la mentalidad colonial hispánica aún después de la independencia en 1819. Dichos catecismos y manuales forman parte de la estrategia de los gobiernos de élite en los siglos XIX y XX, que propone construir una nación desde el reconocimiento paulatino y restringido de un estatuto de ciudadanía basado en el poder de la escritura como medio de acceso a un espacio de ley y autoridad. Su función estratégica es caracterizada así, vista desde la perspectiva arqueológica de estudios culturales:

Las gramáticas, los catecismos y los manuales de conducta sirvieron como mecanismos de poder orientados a clasificar, ordenar, jerarquizar, distribuir, regular, vigilar y castigar el comportamiento de los candidatos a la nacionalidad, y aquellos que estuvieran por fuera no eran considerados ciudadanos (CASTRO-GÓMEZ; RESTREPO, 2008, p. 13-14).

38 El estudio histórico de los manuales escolares de historia patria y de instrucción cívica y urbanidad, desde la segunda mitad del siglo XIX hasta las postrimerías del siglo XX (todavía en 1994 la Asamblea departamental de Antioquia ordenó la impresión de miles de ejemplares de la *Guía alegre de la urbanidad* para su distribución gratuita a los “vecinos”, en desarrollo de una inverosímil cruzada civilizatoria) permite seguir la huella de la lenta transformación desde una práctica y un discurso premoderno de ciudadanía subordinado a los deberes con el Estado, a una práctica y un discurso moderno centrado en la ciudadanía de sujetos de derechos (MUÑOZ, 2013; LONDOÑO, 1997). De un ciudadano de élite a duras penas alfabetizado, propietario de una renta, sumiso a los preceptos doctrinarios católicos, y embargado de amor patrio, a un ciudadano medianamente escolarizado, cumplidor de los deberes de pago de impuestos, servicio militar patriótico y ciudadano elector. Es común en el texto de los manuales escolares de época la asociación de la palabra cívica con tres virtudes capitales: urbanidad, moral y civismo, con las que se articula el perfil de un buen ciudadano sumiso a la patria y la religión católica. Entre todos, el manual de Carreño gozó de más amplia audiencia en los países hispanoamericanos, gracias a innumerables ediciones en formato de breviario que contenía preceptos sencillos que pudieran ser memorizados con facilidad por los niños y preservados a perpetuidad como *habitus*; estos constituyen un código de buena conducta que regula los deberes del individuo con Dios, con la sociedad, consigo mismo y con los demás.

Dichos manuales hacen parte del dispositivo literario que sirve de avanzada en “el proceso civilizatorio” de las amplias capas de población iletrada distribuidas en un extenso territorio disperso y fuera del alcance de las instituciones. En estas condiciones la escuela republicana intentaba desarrollar la función de una educación moral entendida en términos de reforzar el amor patriótico, el culto a los símbolos y la instrucción en derechos y deberes del ciudadano, envuelta en la continuidad de disputas entre los partidos políticos, la iglesia católica, las élites regionales, que se extendían con frecuencia



inusitada a los campos de batalla, en representación de intereses contrapuestos en la puja por el control de la educación como un sector estratégico del poder político. Para el logro de dichos objetivos, la escuela contaba con un aliado fundamental como la historiografía, encargada de revisar el pasado e interpretar el presente a la luz del legado de los héroes fundadores de las repúblicas independientes en cabeza del proceso de consolidar estados modernos en las naciones hispanoamericanas. Ambas instituciones cumplían el encargo de “inventar la nación”, mediante la atribución de señas de identidad propias que permitieran la distinción de un “nosotros” por oposición a “los otros” (otras naciones, otras culturas, otras etnias, mejor se diría, otras razas), gracias a un amplio repertorio de mediaciones que incluye: la creación y revisión periódica de los grandes relatos, el descubrimiento y conservación de las ruinas arqueológicas que conceden al ciudadano la ilusión contemporánea de hacer parte de una cadena remota de la historia, los monumentos arquitectónicos, los rituales escolares celebrantes del culto de la nación, investidos de una simbología reconocible y puestos en escena con una frecuencia temporal recurrente.

La larga permanencia de los rituales escolares hasta hoy sirve como catalizador para revelar la incongruencia marcada entre el destiempo de las conmemoraciones, y la postura de los cuerpos e imaginación de niños y jóvenes situados ya en otro tiempo y espacio. Por esta brecha se hace evidente la supervivencia de prácticas escolares que se remontan al siglo XIX e hicieron su aparición simultánea durante el tiempo de fundación de los sistemas de instrucción pública en Iberoamérica y Estados Unidos, tales como la celebración de las efemérides, la representación simbólica del tiempo y espacio escolar, y demás rituales ligados al culto patriótico (CARRETERO; KRIGER, 2010).

En un artículo anterior he planteado como (MURILLO, 2012, p. 16) se trata de la actualización de “enseñanzas implícitas” que legitiman la versión oficial de la interpretación del pasado, incluso antes de que los alumnos posean las herramientas cognitivas necesarias para la comprensión del sentido histórico con las preguntas, los conceptos y métodos de trabajo propios de la ciencia de la historia. En la estructura común de las efemérides, presente en los más diversos currículos nacionales, se distinguen tres momentos sucesivos correspondientes a una alternación de roles de los actores: el representante de la máxima autoridad en este nivel preside la ceremonia solemne de culto a los símbolos patrios, con el acompañamiento de música marcial, una música evocadora del estruendo de las batallas y la gloria de los próceres; seguido del

momento discursivo a cargo del director o de un funcionario del gobierno que rememora el relato de los sucesos del pasado cuyo fulgor se proyecta hasta el presente; y un momento de culminación invariablemente expresado mediante un acto performativo, esto es, una recreación de un episodio o un discurso original que mediante el uso de recursos disímiles pretende acceder a una comprensión emotiva del hecho en cuestión.

Dadas las condiciones históricas y sociales imperantes en Colombia y el mundo hoy, cabe preguntar: ¿Es viable y pertinente volver atrás por el túnel del tiempo de la cívica y la urbanidad en los procesos de formación ciudadana? ¿Se justifica aún la enseñanza de una historia patria aupada en los hombros de próceres fundadores de una república de frágil democracia, sacudida por las guerras civiles alentadas por dudosos caudillos regionales y de sotana, ajena a los juegos de poder en el escenario internacional? ¿Es sostenible la omnisciencia de los grandes metarrelatos expuesta de forma pareja con la opacidad de los relatos de las “vidas minúsculas”? ¿Puede haber esperanza en “la educación para la justicia, la paz, la democracia” en una nación ensordecida por los estruendos de batallas y los gritos de guerra de los jefes de todos los ejércitos que hacen eco en los medios masivos de comunicación?

40

Hay que barajar de nuevo y poner las cartas sobre la mesa en el juego de argumentación a favor de una enseñanza crítica de la historia, a partir del cuestionamiento de los antecedentes y resultados del currículo de ciencias sociales imperante durante las últimas décadas, que se confió tanto en una ilusoria como pretenciosa voluntad de interdisciplinariedad, para la cual no están preparados los alumnos ni los profesores. En dicha mesa hay que abrir espacio también a las preguntas fundamentales relativas a la concepción de la historia hoy, del tipo de sujeto histórico que se quiere formar, del por qué y para qué enseñar esto o aquello, en fin, de la didáctica.

Se concibe una historia crítica en cuanto constitutiva del núcleo mismo de la formación ciudadana, liberada de una concepción cartesiana del sujeto, atemporal y esencialista, soberano absoluto de sus actos y pensamientos, como también de una visión neokantiana, universal y racionalista, expresada en el progreso en escalas del desarrollo cognitivo y moral hasta alcanzar la autorregulación propia de la madurez. En su lugar se entiende el proceso de construcción biográfica del sujeto como una forma esencial de socialización, un trayecto de (trans)formación de experiencias de vida, lo cual implica que toda historia individual es en gran medida la historia de los aprendizajes y



de su relación biográfica con el saber y la enseñanza. Se trata de un “imperativo biográfico” (DELORY-MOMBERGER, 2009, p. 83) que nos intima a ser dueños y poseedores de la historia de nuestra vida, a partir del cual pueda ser expresada la narrativa de un individuo-proyecto, el que se define menos por su interioridad y más por su forma de construir su historia construyendo el mundo.

En el marco de los cambios vertiginosos que sacuden a nuestras sociedades en la transición del siglo XXI, la escuela misma asiste al debilitamiento de sus cimientos republicanos, en una tensión constante con las fuerzas del mercado pilotadas por élites tecnocráticas que creen ver en ella ante todo una fábrica de usuarios consumidores. No obstante, ella persiste en su función socializadora, adaptada en cuanto puede a las condiciones de transformación social, económica y tecnológica, aferrada a esa fuerza secreta que la constituye más que ninguna otra institución social como es la dimensión ritual y performativa. En este sentido señala Delory-Momberger:

Las finalidades de la escuela se tornaron plurales, heterogéneas y a veces contradictorias: adquisición de una 'cultura', formación del ciudadano, socialización secundaria, calificación y adaptación al mercado. Vista desde el ángulo de sus usuarios, la escuela ya no es objeto de un consenso institucional definido en términos de valores y objetivos compartidos: es el lugar de una “experiencia” individual donde cada uno, alumnos y una gran parte de profesores, construye el significado subjetivo (DELORY-MOMBERGER, 2009, p. 80).

No es muy prolífica, ciertamente, la producción de proyectos de formación ciudadana en Colombia que, en mayor o menor grado, pudieran inscribirse en una tendencia alternativa de nociones, prácticas y discursos decimonónicos. Por lo menos cabe destacar tres programas que, sin duda alguna inspirados en orientaciones epistemológicas, alcances y resultados dispares, merecen ser evaluados en función de su continuidad o discontinuidad real con respecto al proyecto civilizatorio embozado en una pedagogía escolar clásica basada en la desconfianza, la sospecha del vicio y la barbarie del pueblo ignorante (SÁENZ, 2007). Es más, se puede afirmar en gracia de discusión que aquellos fueron posibles al margen de las prescripciones sobre la materia esbozadas en el texto de la Ley. Son estos: el proyecto de pedagogía ciudadana promovido desde la Alcaldía de Bogotá durante tres gobiernos sucesivos del período comprendido de 1994 a 2003; los lineamientos curriculares de

competencias ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional; el proyecto de pedagogía de la memoria en proceso de elaboración principalmente en el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). En lo que sigue me propongo esbozar el horizonte conceptual, las metodologías, la pertinencia social e histórica y los retos actuales del último proyecto citado.

Pobreza de la memoria sin futuro

Viene a mi memoria un aforismo de Lewis Carroll, según el cual es desplazado el sentido de la rememoración desde una retrospectiva cautiva del ayer hacia una perspectiva de futuro cargada de un efecto liberador. Decía el célebre autor de Alicia: es muy pobre la memoria que sólo funciona hacia atrás.

Aun en medio del intenso conflicto armado que ha azotado a Colombia durante cinco decenios, a partir del 9 de abril de 2012 se conmemora el día nacional de la memoria y la solidaridad con las víctimas, al amparo de la Ley 1448 conocida como Ley de Víctimas y de Restitución de Tierras. Su promulgación señala ya un punto de inflexión política que conjuga la rememoración del duelo por las víctimas de ayer¹ y el de las víctimas de hoy, con la intención manifiesta de despojar esta fecha de su original sello partidista y proyectar un horizonte de expectativa abocado al deber público de memoria. El carácter polisémico de la efeméride se abre a la vez a las múltiples formas de resistencia social y al cambio generacional, pues se trata de una convocatoria especialmente dirigida a la juventud que ha crecido a espaldas del bipartidismo tradicional y en medio de conflictos de naturaleza distinta, con otros discursos y otros rituales políticos, en cuyas manos se deposita toda esperanza de poner fin a la guerra interminable.

No obstante el buen juicio de los legisladores comprometidos con el deber de memoria, se mantiene la pregunta acerca de por qué el tema histórico nacional por antonomasia, como es este de la violencia, no es tema de diálogo en las aulas de clase, por el contrario, es un capítulo omiso o sencillamente ausente en las clases de ciencias sociales o de ética y formación ciudadana del currículo oficial. Las sucesivas generaciones de colombianos que han crecido y se han hecho maduras a lo largo de más de cincuenta años en el fragor de la guerra, las oleadas de campesinos pobres desplazados



forzosamente a las ciudades, el secuestro, el miedo, no han sido educadas en el ejercicio de la memoria histórica, ni han hecho de la escuela un espacio para hacer frente al rostro de un duelo colectivo.

El planteamiento de la pregunta revela el desfase o destiempo existente entre los distintos órdenes de producción de memoria constitutivos de una potencial conciencia histórica nacional. Por un lado, se registra una tendencia creciente de producción social de memoria reflejada en la proliferación de lugares de memoria, en las organizaciones sociales de defensa de los derechos de las víctimas de variada especie, como también en las artes, el cine, la narrativa testimonial. Por otro lado, la producción jurídica y política expresada en los arduos esfuerzos de la institucionalidad legal por la restitución de la dignidad, los derechos y los bienes de las víctimas. Se resalta de modo singular cómo este intrincado proceso de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), aparte de otras tantas fuerzas armadas irregulares, ha estado enmarcado en unas coordenadas fieles a los principios de verdad, justicia y reparación simbólica, que condensan la filosofía de la justicia transicional.

Sin embargo, en comparación con estos dos órdenes, la producción pedagógica de la memoria es todavía una asignatura pendiente en la vida nacional. Hay que hacer salvedad de la descollante labor del Centro Nacional de Memoria Histórica y de algunos sectores académicos dedicados a la investigación social, además de los múltiples esfuerzos localizados en diversos sectores de la sociedad civil por hacer eco a las voces de las víctimas. En contraste, la institucionalidad escolar en conjunto todavía se resiente de una estrategia orgánica capaz de articular el conocimiento científico sobre el pasado y el presente de la sociedad con una política de educación de la memoria. Hace falta una estrategia educativa, bien sea plasmada o no en lineamientos curriculares, que contribuya a hacer frente a la impunidad de los crímenes contra la humanidad dando a conocer la memoria de las víctimas, formar en los ideales de justicia y democracia por la vía de hacer memoria de la injusticia, estimular la argumentación crítica social en las aulas a través de la divulgación de los informes judiciales y de comisiones de la verdad conducentes a la reparación y la dignidad histórica de las víctimas de la guerra. Para ello hace falta también, antes que nada, vencer las reticencias de los propios historiadores académicos hacia el testigo, de quien se recela a causa de la falta de garantía de las pruebas de verdad, asimiladas en demasía al

documento escrito con exclusión de otras fuentes no escritas, incluso más próximas a las vivencias de los protagonistas.

En medio de estas tensiones tiene lugar el trabajo de reconstrucción en múltiples niveles a cargo del Centro Nacional de Memoria Histórica², en cuyas manos recae la misión de elaborar una narrativa integradora e incluyente sobre el conflicto armado interno, con opción preferencial por las memorias de las víctimas y los desaparecidos. Una narrativa capaz de reconocer la indisoluble relación existente entre memoria y democracia, que es también en sí misma una forma de justicia, en la medida en que plantar cara al silencio y al olvido implica dar cuenta de un pasado de violencia como un asunto que trasciende el ámbito de historias de vida individuales, para configurar un espacio público que puede y debe ser cargado de sentido en los rituales del reconocimiento social, en los procesos judiciales y en las reparaciones simbólicas que correspondan.

El historiador y director del Centro tiene bien en cuenta esa difusa línea divisoria entre memoria e historia vista a la luz de las exigencias del tiempo presente, que sirve de premisa a la reivindicación del valor militante de los trabajos de memoria:

La historia, primer elemento, tiene una pretensión objetivadora y distante frente al pasado, que le permite atenuar la 'exclusividad de las memorias particulares'. Diluye éstas, o así lo pretende, en un relato común. La memoria, por el contrario, tiene un sesgo militante, resalta la pluralidad de los relatos. Inscribe, almacena u omite, y a diferencia de la historia, es la fuerza, la presencia viva del pasado en el presente. La memoria requiere del apoyo de la historia, pero no se interesa tanto por el acontecimiento, la narración de los hechos (o su reconstrucción) como dato fijo, sino por las huellas de la experiencia vivida, su interpretación, su sentido o su marca a través del tiempo [...] La memoria es una nueva forma de representación del curso del tiempo. Mientras los acontecimientos parecen ya fijos en el pasado, las huellas son susceptibles de reactivación, de políticas de la memoria. El pasado se vuelve memoria cuando podemos actuar sobre él en perspectiva de futuro (SÁNCHEZ, 2006, p. 23).

La metodología empleada por parte del equipo investigador para la documentación del período de intensificación de la guerra en Colombia después de 1985, se caracteriza por el recurso a los casos emblemáticos, entendidos como lugares de condensación de procesos múltiples a través de



los cuales se pueden diferenciar móviles, actores, temporalidades, modalidades de acciones y aproximaciones analíticas. La identificación de cada caso emblemático tuvo como base un proceso previo de consulta y negociación con las víctimas tendiente a contar con su anuencia para participar en condición de testigos e investigadores. Los resultados del trabajo se reflejan en la publicación de alrededor treinta libros, cuyos hallazgos sirvieron de fuente indispensable en el trabajo de sistematización y elaboración del informe general titulado Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad (GMH, 2013).

Los talleres de memoria de las víctimas disponen de una caja de herramientas provista de instrumentos variados propios del trabajo de campo del científico social: historias orales, registros narrativos escritos o visuales, performances, trabajos manuales, mapas mentales y mapas del territorio, líneas de tiempo, biografías visuales. Con las mujeres, particularmente, se tejen colchas – *patchwork* - cuyas imágenes plasman, mejor es decir, materialmente enhebran historias, como una metáfora visual de la memoria colectiva y de la urdimbre de solidaridad. Los mapas del cuerpo crean una representación visual de los cuerpos, registrando marcas y huellas de experiencias de sufrimiento y violencia, como también de resistencia y placer. Las entrevistas a profundidad son un instrumento idóneo en la reconstrucción plural de memorias individuales, sean testigos o víctimas o victimarios o líderes de la comunidad.

En no pocos casos los relatos de vida comienzan por restituir el nombre de quien fuera arrojado a una fosa común como NN: *no name*, a partir de entrevistas y charlas con los testigos sobrevivientes, acopiando materiales tales como fotos, documentos personales, recordatorios, objetos. Los talleres de recuperación colectiva de memoria buscan integrar la autoformación con la terapia grupal, a través de la elaboración compartida de relatos sobre episodios traumáticos, con los cuales se espera desencadenar un proceso de aprendizaje basado en la escucha de recuerdos del pasado, el intercambio de experiencias, reflexiones y expectativas de futuro. En breve, se trata de una experiencia incipiente pero promisoría que sienta las bases de una pedagogía de la memoria capaz de superar los dispositivos de desconfianza (SÁENZ, 2007) que históricamente se han interpuesto en el proceso de construcción de civilidad después de la guerra en Colombia.

Memoria contra la nada

El subtítulo de nuevo hace un guiño a Todorov (2002, p. 147), ya citado atrás, cuando afirma: “[...] la vida perdió contra la muerte, pero la memoria gana en su combate contra la nada”. En la historia reciente de Colombia, como en cualquiera otra guerra pasada o presente y en alguna otra latitud, también tuvo y tiene ocurrencia una transferencia del duelo en los campos de batalla al campo de los discursos y las memorias. El control de la memoria no es una característica exclusiva de los regímenes totalitarios del siglo veinte sino que, virtualmente, ha sido considerado desde siempre como un trofeo codiciado por las fuerzas antagónicas, las mismas que se alternan en el recurso puntual al binomio memoria literal/memoria ejemplar. En la brega por eliminar o vencer al enemigo, ninguna parece escapar al juego en el que caben los más inimaginables procedimientos del horror: la desaparición de las huellas, por la vía de convertir en polvo los cadáveres, los hornos crematorios, la quema de archivos; la intimidación y la prohibición de recibir y transmitir información; el uso de eufemismos; la mentira sistemática, el encubrimiento, la propaganda a través de todos los medios masivos de comunicación (TODOROV, 2002).

46

La idea del deber de memoria entendido como un precepto categórico anudado a un relato de recuerdos inalterados que portan un mismo sentido para todos, presa fácil a la vez de la sacralización y la banalización, es ajena a la condición humana de habitar la memoria como experiencia del tiempo. Por el contrario, el empeño del trabajo pedagógico de la memoria no es tanto la esencia o la sustancia de un ser idéntico sino un contencioso permanente de circunstancias y contingencias, no es tanto la identidad como el proceso de identificación, es decir, cómo hemos llegado a ser lo que somos y cómo podemos vivir.

Si se admite que las heridas profundas que marcan a las naciones en guerra se traducen en el colapso de las estructuras de acogida, el trabajo de reconstrucción es colosal y trasciende más allá de la generación del presente, toda vez que concierne al valor del reconocimiento y tener confianza en el otro. En palabras de Lluís Duch:

La socialización, la identificación, el empalabramiento, la anticipación simbólica solo llegan a convertirse en algo verdaderamente



importante en el tejido de la existencia humana por mediación de las estructuras de acogida, que son aquellos elementos relacionales que, en y desde el presente, permiten establecer una vinculación creativa con el pasado, a fin de imaginar y configurar el futuro (DUCH, 1997, p. 27).

El retorno del valor de la palabra está unido al reconocimiento de la confianza en la palabra del otro, o en el otro en cuanto tal. La explicación de Ricoeur (2004, p. 211-212) sobre las tres condiciones de disponibilidad del testigo (fiabilidad: “yo estaba allí”; credibilidad: “créeme”; verificación y cumplimiento de la palabra: “y si no me crees, pregúntale a otro”) permite definir las como factores de “[...] estabilidad del testimonio en la garantía del vínculo social en cuanto que descansa en la confianza en la palabra del otro”. Sus consecuencias en el espacio social o comunitario se expresan en el reforzamiento de los intercambios recíprocos, en el cual el valor de la confianza así entendido configura “[...] una competencia del hombre capaz [...]”, sustraído al uso consuetudinario de la conseja, del rumor malintencionado, de la perfidia. El alto valor intelectual y moral otorgado a la palabra del otro en sociedad es reafirmado con nítido acento:

El crédito otorgado a la palabra del otro hace del mundo social un mundo intersubjetivamente compartido. Este compartir es el componente principal de lo que se puede llamar “sentido común”. Éste aparece duramente afectado cuando instituciones políticas corruptas instauran un clima de vigilancia, de delación, en el que las prácticas del embuste socavan por su base la confianza en el lenguaje (RICOEUR, 2004, p. 214).

En esta perspectiva se inscribe una pedagogía concebida como una acción narrada y capaz, al mismo tiempo, de suscitar la imaginación narrativa en la generación por venir, en los recién llegados, provista de un potencial de transmisión de lo ya dicho convertido en patrimonio común, sumado a lo que aún está por ser dicho, que es la promesa que encierra todo nacimiento.

Hacer frente a la amenaza de “la peste del olvido” en Macondo pasa por resaltar el valor del acogimiento o la acogida en cuanto reconocimiento del otro en su irreductible alteridad, como un concepto sustancial en toda acción pedagógica. Este concepto se inscribe en una “ética de bienvenida”, que mantiene en relieve la figura de la responsabilidad educadora como una especie

de cortés y hospitalaria invitación al recién llegado, como diciendo: éste es nuestro mundo (BÁRCENA; MÉLICH, 2000). Las estructuras de acogida constituyen una condición de posibilidad para la socialización y la construcción de realidad de cada sujeto: la lengua materna, la familia, la tradición, la ciudad. Es gracias a éstas como los sujetos se identifican en un proceso continuo de construcción de relaciones portadoras de sentido en un mundo que acoge e integra en el flujo de una tradición cultural concreta, haciendo posible la configuración de una identidad personal. Son ellas también las que proporcionan los elementos necesarios para el rico despliegue de la facultad simbólica del ser humano, con aptitudes para situarse críticamente en un presente desde el cual poder recordar el pasado y anticipar el futuro. En resumen, con las estructuras de acogida se desata el proceso de empalabramiento de la realidad, que tiene como consecuencia el “venir a la existencia” para el hombre, de la misma realidad y de él mismo como parte integrante de ella; o, para decirlo más sumariamente todavía, acompañan el tránsito del caos al cosmos.

Se comprende así el valor potencial de la función narrativa en educación, dada su incidencia en el desarrollo cognitivo y moral de los sujetos mediante la operación de descentramiento supuesto en el acto de contar la historia de vida entendido como un objeto de reflexión. Descentrar(se), es decir, salir de sí mismo hacia lo otro. El acto de narrar a otros nuestras propias vidas, como también de escuchar las historias de otros, supone un proceso de transformación en uno mismo que afecta la comprensión del mundo y de la vida, y es producido en ese gigantesco hervidero de historias que es la cultura, en relación al cual organizamos nuestra propia experiencia (el sentido de lo que nos pasa) y nuestra propia identidad (el sentido de quiénes somos). En este sentido, ser uno mismo es ser un poco de otros: *yo soy otro*. No estamos hechos en absoluto de una materia transparente e inmaculada, que nos inhibiera de experimentar relaciones con otros o evitar ser afectados a causa de dicha relación. Digámoslo con las palabras del escritor Juan Gabriel Vásquez en *El ruido de las cosas al caer*: “La experiencia, eso que llamamos experiencia, no es el inventario de nuestros dolores, sino la simpatía aprendida hacia los dolores ajenos”

48

Notas

- 1 El 9 de abril de 1948, a raíz del asesinato del líder popular Jorge Eliécer Gaitán en Bogotá, se desató el enfrentamiento sangriento entre el gobierno conservador y el opositor partido liberal



- conocido como el período de la Violencia (política) con V mayúscula, para diferenciarlo de las múltiples violencias que entonces y ahora se abaten sobre el país.
- 2 Conformado inicialmente en 2006 a instancias de la Corte Constitucional en 2012 devino en Centro Nacional de Memoria Histórica. Desde su fundación ha estado bajo la dirección del historiador Gonzalo Sánchez -profesor emérito de la Universidad Nacional de Colombia, quien veinte años atrás igual había coordinado la comisión de estudios sobre la violencia, llamada en términos coloquiales la “comisión de violentólogos”.

Referencias

- Arendt, Hannah. **Hombres en tiempos de oscuridad**. Barcelona: Gedisa, 2008.
- BÁRCENA, Fernando; MÉLICH, Joan Carles. **La educación como acontecimiento ético**. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós, 2000.
- BECK, Ulrich. **El individualismo institucionalizado**. Barcelona: Paidós, 2003.
- CARRETERO, Mario y KRIGER, Miriam. Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares. En: CARRETERO, Mario; CASTORINA, José Antonio. **La construcción del conocimiento histórico**. Enseñanza, narración e identidades. Buenos Aires: Paidós, 2010.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; RESTREPO, Eduardo. **Las genealogías de la colombianidad**. Formaciones discursivas y tecnológicas de gobierno en los siglos XIX y XX. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2008.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografía y educación**. Figuras del individuo-proyecto. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras UBA-Clacso, 2009.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Ante el tiempo**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2005.
- DUCH, Lluís. **La educación y la crisis de la modernidad**. Barcelona: Paidós, 1997.
- ELIAS, Norbert. **Sobre el tiempo**. Madrid: FCE, 1989.
- ESTRIPEAUT-BOURJAC, Marie. La urgencia del relato hoy en Colombia. In: FRANCO, Natalia, Nieto, Patricia, RINCÓN, Omar (Editores). **Tácticas y estrategias para contar** (Historias de la gente sobre conflicto y reconciliación en Colombia). Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina-Friedrich Ebert Stiftung, 2010.
- GRUPO de Memoria Histórica. **¡Basta ya! Colombia**: memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Imprenta Nacional, 2013.

LONDOÑO, Patricia. Cartillas y manuales de urbanidad y del buen tono: Catecismos cívicos y prácticos para un amable vivir. **Credencial Historia**, Bogotá, n. 85. Disponible en www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/enero1997/enero2.htm. Acceso en: nov. 2013.

MUÑOZ, Mónica Marcela. El ciudadano en los manuales de historia, instrucción cívica y urbanidad, 1910-1948. **Historia y Sociedad**, Medellín, n. 24, p. 215-240, enero/junio, 2013.

MURILLO, Gabriel Jaime "Cómo los niños y jóvenes de hoy narran y dibujan el pasado y el futuro en la celebración del bicentenario de las independencias americanas". **Uni-pluri/versidad**, Medellín, n. 35 n. 2, v. 12, p. 14-21, 2012.

RICOEUR, Paul. **La memoria, la historia, el olvido**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

SAÉNZ, Javier. **Desconfianza, civilidad y estética**: las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá, 1994-2003. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP –, Universidad Nacional de Colombia – Facultad de Ciencias Humanas, 2007.

50 SÁNCHEZ, Gonzalo. **Guerras, memoria e historia**. Medellín: La Carreta Histórica, 2006.

TODOROV, Tzvetan. **Memoria del mal y tentación del bien**. Indagación sobre el siglo XX. Barcelona: Península, 2002.

VÁSQUEZ, Juan Gabriel. **El ruido de las cosas al caer**. Barcelona: Anagrama, 2011.

WILLS, María Emma. **Aprender a ser humano**. Disponible <http://uniandes.edu.co/noticias/derecho/aprender-a-ser-humano>. Acceso en: 24 feb. 2014.

Prof. Dr. Gabriel Jaime Murillo Arango

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Grupo Formaph, UdeA | Universidad de Antioquia | Colombia

Grupo Grifars | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Brasil

E-mail | gabriel.murillo@udea.edu.co

murillogabriel86@gmail.com

Recebido 31 out. 2016

Aceito 17 jan. 2017



A educação no diário de uma imigrante britânica e em outros escritos na província do Paraná

Ana Maria Rufino Gillies
Universidade Estadual do Centro-Oeste

Resumo

Este artigo discute a experiência de uma imigrante britânica que viveu na Província do Paraná entre os anos de 1868 e 1888, onde atuou como professora a partir de 1874. Para acompanhar sua trajetória, foram consultados relatórios administrativos e correspondências escritos por membros dos governos imperial e provincial, relativamente à colônia do Assungui, para onde ela, o marido, os filhos e outros imigrantes foram enviados em 1868; periódicos da província; memórias escritas por seu neto Albert; cartas escritas por ela e pelo marido e um diário mantido por ela entre os anos de 1880 e 1882. Desse conjunto documental, problematizamos a educação em face de uma escrita autobiográfica, assim como as condições enfrentadas para ensinar na colônia: a falta de livros e de locais adequados, a dificuldade para receber do governo as suas 'gratificações'; os requisitos para ensinar na capital, a inconstância do alunato particular, o debate acerca do que ensinar para as mulheres no Brasil e na Inglaterra; as seleções de leituras para educar-se e a educação dos filhos. Palavras-chave: Escrita autobiográfica. Educação e gênero. Brasil e Inglaterra no século XIX.

51

Education in the diary of a British immigrant and in other writings at the province of Paraná

Abstract

This text discusses the experience of a British immigrant who lived in the Province of Paraná, South of Brazil, between the years of 1868 and 1888 and who worked as a teacher as of 1874. To follow her steps the following documents were consulted: the correspondence and reports written by members of the provincial and imperial government about the colony of Assungui, to where she, her husband, her children and other immigrants were sent to in 1868; periodicals of the province; a memoir written by her grandson Albert; letters written by her and her husband and a diary that she kept during 1880 and 1882. Based on these documents we discuss education in face of an autobiographic writing and the conditions faced to teach at the colony: the lack of books and appropriate classrooms, the difficulty to get paid; the requirements to teach at the capital, the inconstancy of private students, the debate on what to teach women in Brazil and in England; the selection of books to educate herself and the education of her children.

Keywords: Autobiographical writings. Education and gender. Brazil and England in the nineteenth-century.

Educación en el diario de una inmigrante británica y en otros escritos en la provincia de Paraná

Resumen

Este artículo describe la experiencia de una inmigrante británico que vivió en la provincia de Paraná entre los años 1868 y 1888, donde se desempeñó como profesor desde 1874. Para seguir su trayectoria se consultó a los informes administrativos escritos por miembros de los gobiernos imperiales y provinciales, correspondencia y informes escritos por los miembros de los gobiernos imperial y provincial en relación con la colonia Assungui, donde ella, su esposo, hijos y otros inmigrantes fueron enviados en 1868; revistas provinciales; memorias escritas por su nieto Albert; cartas escritas por ella y su marido y un diario escrito por ella entre los años 1880 y 1882. Con este conjunto de documentos fue posible discutir la educación y las dificultades que tienen para enseñar en la colonia: la falta de libros y lugares adecuados, la dificultad para recibir del gobierno sus 'gratificacions'; los requisitos para enseñar en la capital, la inconstancia de alumnado particular, el debate sobre qué enseñar a las mujeres en Brazil y en Inglaterra; las selecciones de lecturas para educar a sí mismo y a sus hijos.

Palabras clave: Escritura autobiográfica. Educación y Género. Brasil y Inglaterra en siglo XIX.

A educação como símbolo de distinção

Em maio de 1871, a imigrante britânica D. Caroline Tamplin escreveu para sua cunhada na Inglaterra, Mrs. Elizabeth Little, uma longa carta. Naquela data, Caroline morava em Turvo, um dos núcleos da colônia do Assungui, a cem quilômetros de Curitiba, capital da província do Paraná. As cartas demoravam para chegar aos seus destinatários e também, certamente, para chegar até a colônia, considerando as inúmeras queixas que os colonos registravam e os pedidos para que fosse instalado um correio permanente no lugar. Caroline valorizava muito essas correspondências, e registrava, cuidadosamente, em seu diário, as enviadas e as recebidas. Aguardadas com ansiedade, elas detalhavam todos os grandes e pequenos acontecimentos do dia a dia daqueles que estavam longe uns dos outros. Naturalmente, para manter correspondência com outras pessoas, era preciso estar alfabetizada, saber escrever, e Caroline escrevia bem. Relatos privados do cotidiano, a leitura dessa missiva permite conhecer, além dos modos de viver, a maneira de pensar, os valores,



as ansiedades, incertezas, esperanças. Graças ao desenvolvimento das discussões iniciadas por Lucien Fébvre e Marc Bloch, nas primeiras décadas do século XX, e mesmo antes, se considerarmos uma seleção de outros autores, a história cultural e a história da educação podem construir narrativas do passado a partir desses registros produzidos no âmbito da vida privada, como as cartas, os diários íntimos, as memórias e inúmeros outros papéis. Afinal, passamos nossas vidas produzindo papéis, e se, de vez em quando, fazemos uma triagem, jogando alguns fora, já que não guardamos todas as maçãs do nosso cesto pessoal, como diz Philippe Artières (1998), outros tantos são selecionados e mantidos. Dessa forma, vamos arquivando nossas vidas, e, graças a essa prática, ficam preservados fragmentos, vestígios do passado com os quais pode trabalhar o historiador.

Na carta de maio de 1871, D. Caroline compartilhou com a família na Inglaterra um conjunto de informações acerca das condições de vida na distante colônia do Assungui, seu pensamento referente aos brasileiros, sua revolta em relação à conduta do diretor da colônia, o desconforto da 'selvagem vida no mato, tão diferente de todos os confortos e elegâncias da vida em Londres' (*wild wood lives out here, so different from all the comforts & elegancies of London life*). Elegante mesmo pode ter sido. Na certidão de casamento que um familiar dela nos enviou recentemente, consta o nome de seu pai, Edward Maxwell, cuja profissão informa: *gentleman*. Não se tratava, à época, de identificar apenas um homem portador de personalidade que reunia o ideal inglês de educação, modos refinados, altruísmo e *fair play*; mas também de significar pessoa pertencente a níveis elevados na sociedade e até mesmo um membro da pequena nobreza.

Nessa correspondência, um fato, doloroso, chama a atenção. Trata-se do relato da morte de um de seus filhos, Evelyn, um menino de nove anos de idade. Ao contar como tudo se passou, D. Caroline investe longamente na descrição da docilidade e dos interesses dessa criança, dando grande destaque à educação esmerada que ele possuía, detalhe ao qual ela atribuía grande importância, e que representava um símbolo de distinção, como veremos adiante. Ela diz que

Nosso querido era tão inteligente e sensível, tão companheiro de seu pai – mais como um menino de 15 do que de 9 anos de idade. Ele fazia suas lições todas as tardes com Miss Norman, a jovem dama que veio conosco e de quem ele já era aluno na Inglaterra,

& era de fato muito precoce especialmente em decifração. Ele era consideravelmente mais avançado em aritmética do que nossos meninos quando eles saíram da George¹ com idades de 12 e 15. Ele estava lendo a história popular da Inglaterra de Cassel diariamente e com muito interesse &, na hora de brincar, os romances de Scott & poemas & estava na metade da leitura de Woodstock quando morreu. Uma Bíblia em português, enviada por meu pai, o deliciava particularmente, & ele lia um capítulo por dia, passando do Português para o Inglês sem referência à Bíblia em Inglês. Ele falava Português lindamente, e quando brasileiros vinham à casa, ele costumava pegar seus livros e mostrar a eles as figuras, explicando-lhes os significados. Eles costumavam referir-se a ele como 'aquele ladino' – *that sharp one* – & ele era um favorito de todos. Um divertimento que ele gostava muito era jogar xadrez com seus irmãos & ele também gostava de história natural, particularmente o *Treasury of Natural History* de Maunders... (TAMPLIN, 1871, p. 1).

54

Três anos depois dessa perda, morreu seu marido, Charles Albert. Segundo relato da família, a causa de sua morte foi uma profunda tristeza e desapontamento, entre outras razões, pelo modo como foi tratado pelas autoridades brasileiras, que se recusavam a reconhecer oficialmente sua atuação como médico da colônia, função que ele exerceu por um período (*Gratificação mensal ao colono Carlos Alberto Templin, servindo como médico na Colônia Assungui, Curitiba*. 1873, p. 98; *Carlos Alberto Tamplin, colono do Assungui, não tem documentos que comprovem pagamento que requer, Ctba*. 1874, p. 157), e, por conseguinte, não o remunerando por trabalhos feitos, queixa muito comum entre outros colonos cujo saber, por notoriamente reconhecido, era aproveitado para suprir as necessidades da precária colônia. Tantas eram as reclamações e denúncias que, chegando ao conhecimento da Rainha Vitória, foi enviado para ouvir os *ingleses* um Cônsul, Lennon Hunt, cujo relatório de visita submeteu ao Parlamento Britânico em 1875 (MONUMENTA, 1998).

De 1874 a 1880, Caroline permaneceu na colônia e, de acordo com correspondências e relatórios existentes no Arquivo Público do Paraná, ela atuou como professora em escola estabelecida em sua propriedade, *The Grange*, um lote de pouco mais de seis hectares (62.500 metros quadrados), localizado no núcleo de Turvo, contendo a residência da família, áreas de cultivo e, provavelmente, de pequena criação (porcos e galinhas). Os alunos eram filhos de imigrantes de diversas nacionalidades, além de alguns brasileiros, como se pode deduzir por solicitações que ela fez ao governo provincial



para que suprisse a escola com livros de diversos idiomas, no que não foi atendida (*Pedido de Mme. Tamplin de objetos p/a escola da Col. Assungui*, 1875, p. 178). Quando Caroline deixou a colônia em 1880, a escola teve continuidade, sob direção de Miss Julia Norman.

Pouco se sabe da vida privada e das sociabilidades estabelecidas pelos colonos do Assungui, uma vez que os registros encontrados tratam de questões administrativas – são correspondências e relatórios, disponíveis para consulta no Arquivo Público do Paraná. No caso da família Tamplin, tivemos mais sorte, uma vez que, durante a pesquisa, os descendentes no Brasil nos colocaram em contato com descendentes de um neto de Caroline. Professores universitários, residentes no Canadá, disponibilizaram as memórias escritas pelo avô, Sr. Albert Burton, que, ao fazer um balanço de sua vida, referiu-se à sua infância na colônia, onde nasceu e viveu até os seis anos de idade, e de onde saiu com os pais em um processo migratório para a Inglaterra e, depois, definitivamente, para Manitoba, no Canadá. O relato de seus primeiros anos, no Assungui, filtrado pelo olhar longínquo e saudoso, transmite uma imagem idílica, difícil de corresponder às condições “reais” da existência das pessoas nas condições precárias que ficaram conhecidas. Marcante no relato do Sr. Albert, entretanto, é a amargura por não ter podido dedicar-se a estudos pelo quais sentiu interesse, e de não ter permanecido na Inglaterra quando criança, para esse fim. Provavelmente, gostava de história, uma vez que, para compor suas memórias, realizou pesquisas, por exemplo, acercado Brasil à época de sua infância. O que se apreende da leitura das memórias do Sr. Albert é que, para ele, educar-se significava adquirir qualificações que teriam permitido libertar-se do jugo a que estava sujeito no modo de vida escolhido por seu pai (GILLIES, 2011).

Educação e ‘para que educar as mulheres’ – Inglaterra e Brasil no século XIX

Este texto não pode deixar de considerar o significado da educação naquelas décadas de fins do século dezenove, quando se anunciava, em alguns lugares, o contexto da *Béllé Époque*, promovida pelo espírito de pesquisa, de busca do conhecimento, descobertas e invenções, pelo otimismo na ideia de progresso. Brasil e Inglaterra partilhavam, quanto à educação, a mesma cautela em relação à ampliação da educação para os pobres e o

mesmo discurso conservador, a mesma preocupação acerca de 'para que educar as mulheres'. Mais ainda, lá e cá, ainda que no Brasil não tão claramente definidas como na Inglaterra, educação e classe social estavam intimamente ligadas. O lugar para as mulheres das classes média e alta era a casa, o lar, submetidas à autoridade do pai e, depois, do marido, e a educação tinha como função a aquisição de adornos, para conquistar um marido e para a vida social; a mulher pobre, por outro lado, se alfabetizada, deveria transmitir os rudimentos dos conhecimentos básicos aos filhos, e também podia trabalhar para contribuir para o sustento da família.

Conforme a Dra. Sara Delamont (1978), do Departamento de Ciências Sociais da Universidade de Cardiff, especialista, entre outros temas, em história da educação para mulheres,

As mulheres de classe média e até certo ponto da classe alta passaram o século dezanove e parte do século vinte tentando redefinir o significado do que é ser *ladylike* (como uma dama), o que, de acordo com Vera Brittain fez parte do movimento feminista denominado *Lady into Woman* (De Dama para Mulher), uma frase que capturava os objetivos das feministas para as mulheres de classe média e alta. As mulheres estavam aprisionadas numa existência inútil, de exibição, e as feministas desejavam ser livres e úteis – ser mulheres e pessoas/gente. Educação e trabalho eram fatores chave nesta batalha, principalmente educação. Durante a primeira metade do século dezanove, todas as filhas das classes média e alta, exceto em umas poucas famílias não conformistas e intelectuais, recebiam uma educação desenhada para serem inúteis. Elas eram cuidadosamente educadas para serem ornamentais e não para terem qualquer vocação, o que significa que elas não eram educadas nem mesmo para serem boas esposas e mães. Mrs. Grey, uma das figuras chaves no estabelecimento de boas escolas na Grã-Bretanha, expressou isto perfeitamente ao dizer 'Elas não são educadas para serem esposas, mas para arranjar maridos'. Esta educação inútil consistia em *accomplishments* (habilidades): noções/rudimentos de línguas estrangeiras, tocar instrumentos e cantar, costura decorativa. Era uma preparação para o flerte, não para o casamento que se esperava obter com isto, apesar de que o papel permitido a mulheres como pessoas adultas era restrito de uma forma que atualmente pareceria inacreditável (DELAMONT, 1978, p. 135).²



Por outro lado, Franklin K. Prochaska, em sua obra *Women and Philanthropy in Nineteenth-Century England* (1980), adverte que, embora muitos autores ingleses do século dezanove frequentemente tenham usado a expressão 'natureza e missão' para expressar o que eles acreditavam ser as características das mulheres e as funções que a sociedade as encorajava a assumir, havia, no entanto, tantas missões quanto mulheres. Ou seja, toda mulher, por mais humilde que fosse, tinha uma noção da individualidade de suas circunstâncias e das suas obrigações cotidianas. Isto não quer dizer que elas podiam fazer o que desejassem independentemente das leis e do costume, uma vez que a sociedade impunha severas limitações às mulheres, muitas das quais persistiram longamente. Porém, muitas mulheres, surpreendentemente, e não apenas das classes média e alta, conseguiram viver vidas independentes, apesar do peso das convenções. Havia uma pressão para que elas sofressem caladas, o que não significa que assim procediam. Em relação às mulheres daquele tempo, alerta Prochaska, temos que levar em consideração que, em situações nas quais tendemos a ver apenas limitações, pode ser que elas vissem possibilidades. Alguns fatores promoviam mudanças: a vida na cidade era menos doméstica do que no campo; a vida social tornava-se mais pública; grandes levas de mulheres das classes populares passavam a trabalhar nas indústrias; mulheres das classes médias abastadas passaram a ter mais tempo disponível, inclusive pela disponibilidade de serviços para cuidar de suas casas e de seus filhos; e um grande número de mulheres excedentes/redundantes, como eram consideradas as que ficavam solteiras e as viúvas sem posses, precisavam encontrar alguma forma de ocupação. Entre essas, as únicas ocupações consideradas respeitáveis eram as de professoras ou governantas, sendo a segunda um tanto ambígua, pois, se antes fora uma *lady*, agora incompatibilizava aquele status ao ser paga como qualquer outro serviço. De uma forma ou de outra, era a educação que as qualificava para essas posições.

No Brasil, educação era a prerrogativa daqueles que a tinham assegurada pelos benefícios trazidos pelo nascimento ou posição. Até 1877, estimava-se que apenas 1.563.000 pessoas livres sabiam ler e escrever, enquanto 5.580.000 pessoas livres de mais de cinco anos de idade não o sabiam. Apenas 170.000 crianças frequentavam a escola. Escolas secundárias eram raras e mal dirigidas, com exceção de uma instituição modelo no Rio de Janeiro – o Colégio Pedro II (GRAHAM, 1968 apud GILLIES, 1998, p. 14).

No Paraná, os discursos oficiais a respeito da importância da educação apareceram já nos primeiros momentos da emancipação em 1853. Quando foi transformada em capital da Província do Paraná, pela lei de 26 de julho de 1854, Curitiba possuía somente duas escolas de primeiras letras para meninos e uma para meninas. O Conselheiro Zacarias de Goes e Vasconcelos, primeiro presidente da província, defendeu a necessidade de mais escolas para meninas. Disse ele que instruí-las significava, de algum modo, criar uma escola em cada família, visto que eram muito raros exemplos de mães que soubessem ler e escrever, cujos filhos, se por alguma circunstância deixassem de frequentar a escola, não soubessem também ler e escrever, já que elas, em suas horas vagas, à custa de todo o sacrifício, ensinariam a eles aquilo que aprenderam. Em 1856, subiu para cinquenta o número de escolas primárias entre públicas e particulares, sendo quinze femininas e trinta e cinco masculinas. Das femininas, catorze eram públicas e uma particular. Das masculinas, vinte e seis eram públicas e nove particulares (Relatório Apresentado à Assembleia Legislativa Provincial do Paraná no dia 1º de março de 1856, pelo vice-presidente em exercício, Henrique de Beaurepaire Rohan apud GILLIES, 1998).

58

Outra figura que no Paraná ocupou-se da valorização da escolarização foi o Engenheiro de Obras e, posteriormente, vice-presidente da província, Henrique de Beaurepaire Rohan. Ele relatou que, em suas viagens pelo interior, constatou que todos gostariam de estudar, mas, para os mais pobres, uma das dificuldades era a locomoção. A solução que ele daria seria a criação de internatos, segundo disse, de tal modo constituídos, que pudesse o menino, a par da instrução que recebesse, entregar-se a algum trabalho produtivo, que salvasse de alguma sorte as despesas do estabelecimento, e tivesse ainda mais a vantagem de o dispor para qualquer ramo da 'indústria'. De fato, ao longo de sua vida política, inclusive entre as soluções em face da abolição, defendeu veementemente o que hoje chamaríamos de uma 'educação profissionalizante', para toda a população livre, inclusive para os *ingênuos*, pois, para ele, esta seria mais útil do que formar homens instruídos nas letras, voltados à contemplação e à metafísica (GILLIES, 2002). Logicamente, por trás disto está uma organização do mundo do trabalho e uma "reforma" conservadora, que distribui e mantém os papéis e as funções conforme o pertencimento social.

Também o preocupava o modo de ensinar crianças a ler, utilizando, para tal fim, cartas particulares, que elas levavam para a escola a pedido de



seus mestres. Além da inconveniente indiscrição em relação à privacidade que deveria ser resguardada, ele observou que essas cartas eram geralmente repletas de erros de ortografia e de uma gramática estropiada. E, por fim, lamenta que não houvesse na província os meios necessários para dar às meninas a instrução “[...] *que mais lhes conviria* [grifo meu], essa educação, que deve ser o predicado de boas esposas e de boas mães de família”. Naquele início da segunda metade do século dezanove, havia somente uma escola secundária particular para meninas em Paranaguá, fundada por duas americanas – Jessica e Willie James (WESTPHALEN, 1973 apud OLIVEIRA, 1986).

Nas décadas seguintes, à medida em que os migrantes iam chegando à província, novas classes de turmas foram sendo abertas, e quando D. Caroline Tamplin mudou-se para a capital, já havia lá um público interessado em receber aulas particulares, e algumas escolas nas quais a pessoa qualificada podia candidatar-se a ensinar. De tal modo que, antes de deixar a colônia, em abril de 1880, um anúncio é publicado no periódico *Dezanove de Dezembro*, nos seguintes termos:

D. CAROLINE TAMPLIN

Ex-professora da colônia Assunguy, dá lições de piano, canto, francez, inglez, geographia, desenho e prendas domésticas, em casas particulares. Póde ser procurada a rua do Sottomaior, em casa de seu filho, o negociante Alberto Tamplin. Discípula de Thalberg, chama em seu apoio o testemunho dos distintos professores dessa capital, cujo acolhimento e aplauso lhe têm sido por vezes tão lisonjeiramente grato. Seus pequenos dotes e conducta moral receberam sempre, em sua pobreza e viuvez, a proteção dos honrados administradores desta província, assim como dos dignos directores e virtuoso parochos de sua colônia (D. CAROLINE TAMPLIN, 1880, p. 4).

Evidências indicam que D. Caroline Tamplin foi bem-sucedida na obtenção de alunos, ainda que inconstantes, e que foi bem recebida nos círculos familiares e sociais da capital paranaense, não sem enfrentar desafios – ocasionais intrigas. E, acima de tudo, a mentalidade conservadora manifestada e continuamente reafirmada publicamente, entre outras maneiras, por intermédio da publicação de artigos preocupados em doutrinar leitores quanto aos papéis da família e da mulher.

O ano de 1884 é particularmente produtivo nesse sentido, pois, a partir do mês de janeiro, o periódico *Dezenove de Dezembro* passou a publicar uma série de textos acerca da mulher – sua natureza, seu papel, suas capacidades, o que ela representa no mundo e o que ensinar-lhe, no caso de procurar uma educação formal.

Assim, no dia 3 de janeiro de 1884, na seção *Variedades*, um autor, cujo nome não é citado, comenta que, além de momentos ou épocas históricas, havia uma mulher universal, de traços fixos, imutáveis, uma mulher que “[...] diviniza-se sempre, ainda que não se compreende jamais, quer se chame Cleopatra ou Lucrecia; quer roube ao homem os pensamentos como Madame de Stäel ou lhe usurpe seu traje como Jorge Sand”. E continua:

Há coisa alguma mais incompreensível, mais misteriosa, que esse ser mescla confusa de aspirações boas e más, de generosos impulsos, e de triviais afeições; esse ser que revestido de galas de formosura, rodeado d’essa aureola de pureza e de encanto que traz cingido á sua cintura o desvario do homem, forma uma parte a mais considerada, sem dúvida, nas nossas modernas sociedades? Ser que nasce escravo e cobra tributos á liberdade; que cresce para fazer nossas horas doces e serenas; que morre alfim, levando para o seu tumulo a nossa felicidade. [...] Vede-a: débil por natureza, apresenta-se nos para nos desmentir a Maria Corouel, Joanna D’Arch, Maria de Padilha; tímidas por cálculo não se envergonham de ostentar nas suas paginas os nomes de Judith, Dalila, Margarida de Borgonha; incrédula por costume, orgulha-se ainda com as recordações de Safo, Eloise, Santa Thereza. Victima umas das paixões mundanas; escravas outras d’uma virtude de que ninguém lhe conta; sujeita a última á atração d’um amor infinito, eterno, porque não era humano (A MULHER – DE RELANCE, 1884, p. 3).

Sendo esta a natureza da mulher, para que educá-la?

Há uma preocupação muito arraigada acerca da educação da mulher: desde os seus primeiros annos educa-se a mulher para que brilhe, não para que pense; ensina-se lhe a arte de agradar, não a de viver [...] Um dia chegará, anunciado já por alguns profundos pensadores, em que a mulher será o que deve ser: a estrella misteriosa que alumia os destinos do homem, que lhe inspira os mais elevados pensamentos, as mais sublimes concepções (A MULHER – DE RELANCE, 1884, p. 3).



Embora pareça que o autor acima esteja advogando um outro tipo de educação à mulher que não a praticada, em 19 de fevereiro ele escreve, concluindo uma diatribe, que “[...] da educação das mulheres depende a verdadeira felicidade dos homens”. É que, dez dias antes, num domingo, havia sido publicado que

Ora, tanto as mulheres são geralmente inábeis para compreender, e impróprias para utilizar as especulações científicas, quanto a sua inteligência se presta a aprender e admirar tudo o que nas sciencias se apresenta sob uma forma: os fatos e os homens. Ensine-se-lhes portanto o necessário apenas de mathematica para apreciarem os resultados da sciencia, os benefícios da sciencia, os heroes da sciencia (COMO SE DEVEM EDUCAR AS MULHERES, 1884, p. 2).

Portanto, a educação “apropriada” era aquela que deixasse claro o que era considerado o papel adequado de cada um, “[...] de acordo com sua natureza [...]”, conforme tema (SEMELHANÇAS DA MULHER COM A NATUREZA, 1884, p. 3) do dia 26 de março de 1884. Esses monólogos se prolongam ao longo dos meses e anos, e, em 14 de abril de 1886, Pamphilo d’Assumpção (QUESTÕES SOCIAIS. NOVIDADES DA ÉPOCA, 1886, p. 2-3) – que foi aluno de pintura de Caroline e, anos mais tarde, ao se formar pela Faculdade de Direito de São Paulo, tornou-se o primeiro presidente do que viria a ser a seção paranaense da Ordem dos Advogados do Brasil –, fez longo discurso contra a emancipação feminina, o voto, o estudo com vistas a um título científico, contra a ocupação de empregos públicos ou de lugares que fossem “[...] inteiramente incompatíveis com a sua natureza facilmente maleável [...]” e que levariam a que fossem abertas “[...] as portas, dando livre acesso ao mal da sociedade”, pois, levariam “[...] o vírus destruidor ao seio da família que é o fundamento de todo o organismo social”. E, dando andamento a essa política de gênero, entre os meses de maio e junho, o *Dezenove de Dezembro* publica artigos com o título “Lições de Philosophia Moral”, escritos por Paulo Janet, nos quais discute, entre outros temas, a vida da família, “o chefe da família – o marido”, sob cujo título discute: a autoridade da família – se é necessária e a quem pertence, afirmando que “ao homem... pela superioridade da força e da razão”; faz a comparação da razão do homem e da mulher; fala dos deveres do marido: “proteção e fidelidade” e, em junho, trata do tema “a dona de casa – a mulher”.

O que pretendemos aqui não é uma mera relação do que o periódico estava publicando relativamente às relações de gênero, mas problematizar o empenho realizado nas décadas finais do século dezanove em reação ao comportamento das mulheres que, diferentemente da generalização predominante em parte da literatura ficcional e científica, não era assim tão submissa a essa ordenação desejada pelos homens. A perspectiva adotada neste texto é aquela que procura desnaturalizar os discursos acerca dos papéis atribuídos pela ideologia judaico-cristã aos gêneros masculino e feminino, entendendo-os, outrossim, como “[...] uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos” (SCOTT, 1990, p. 2 e 7). Interessa-nos, portanto, identificar as “construções sociais”, a “[...] construção inteiramente social das ideias sobre os papéis [considerados] próprios aos homens e às mulheres”.

Em um artigo a respeito dos papéis de cada gênero na Inglaterra do século dezanove, Kathryn Hughes (s.d.) explica que, na época vitoriana, o papel do homem e da mulher foi mais rigorosamente definido do que em qualquer outra época histórica. Em períodos anteriores tinha sido comum que marido e mulher compartilhassem algumas funções, e não era incomum, por exemplo, que o casal, tendo uma loja com a casa instalada no andar de cima, a mulher pudesse cuidar dos afazeres domésticos e, ao mesmo tempo, atender clientes, encarregar-se da contabilidade etc., aos moldes das discussões que Catherine Hall empreende em seu *Sweet Home* (1991). Mas, a partir de 1830, esse tipo de parceria mudou, e as esferas se definiram com o aumento dos recursos que permitiram que a casa e a loja fossem localizadas em espaços diferentes e distantes um do outro – à mulher, a casa e a família; ao homem, os negócios, a vida pública.

A ideologia das ‘esferas separadas’ baseava-se numa definição das características “naturais” de homens e de mulheres. As mulheres eram consideradas fisicamente mais fracas, mas moralmente superiores aos homens, explica Kathryn Hughes (s.d.), o que significava que elas seriam mais adequadas para a esfera doméstica, responsáveis por preparar a próxima geração para dar continuidade àquele modo de vida. No entanto, o fato de elas terem tamanha influência em casa, no lar, era usado como argumento para não conceder-lhes o direito ao voto.

Como podemos observar, a relação entre educação e gênero no Brasil e na Inglaterra apresentam semelhanças. No artigo de 3 de janeiro de 1884 do *Dezanove de Dezembro* (p. 3), o autor, cujo nome não vem publicado,



argumentou que a mulher possuía uma missão civilizadora, qual seja, a de “[...] levar a paz e a consolação aos oprimidos e aos tristes; unir com laços indissolúveis tudo o que é efemero e escorregadio, restaurar, de acordo com o homem, o encantado alcançar das esperanças [...]”. Isto mais parece uma cópia de algo que foi publicado na Inglaterra sob o título *Woman’s Rights* (Os Direitos da Mulher), e que, por estar na forma de pequenos versos, facilitaria a doutrinação da mulher, metodologia comum na Inglaterra, inclusive para educar crianças.

O direito de ser confortadora, quando todos os outros confortos falharem; o direito de animar corações desfalecidos, quando os problemas o assaltarem; o direito de treinar a mente infantil, a pensar no céu e em Deus; o direito de guiar os passos dos pequeninos, pelo caminho que trilhou nosso Salvador; o direito de consolar os aflitos, e de secar as lágrimas dos enlutados; o direito de oferecer abrigo aos oprimidos, e gentilmente censurar temores; o direito de ser um brilhante raio de sol, no lar humilde ou na mansão; o direito de sorrir com amor esplendoroso, e apontar as alegrias que virão; o direito de secar a fronte febril, aliviar a mente agitada; e gentil e suavemente dizer ‘todos que procurarem, encontrarão’. Tais são os mais nobres direitos da mulher, os direitos que Deus deu, o direito de confortar o home na Terra, e suavizar sua estrada para o Céu. M.C.M.R. (HUGHES, s.d.).³

Este é o contexto cultural em que se insere D. Caroline Tamplin e sua família, ao deixar a Inglaterra para se estabelecer no Brasil.

Um dado interessante que aproxima contextos tão diferentes em alguns aspectos é o papel da religião na formação de condutas e de papéis desejados como ideais, lá e cá. Catherine Hall (1991) problematizou em seu estudo como, por meio da ação de evangelistas, procurou-se, na Inglaterra, doutrinar a classe trabalhadora para os hábitos considerados ideais de serem adotados por aqueles de quem se desejava equilíbrio, constância e com os quais se pudesse contar, ou seja, que fossem portadores de *reliability* (confiabilidade). Aquele esforço empregado por determinadas pessoas que a autora cita pode ser entendido como a consciência de que, para que a fábrica funcionasse, era preciso que os homens não bebessem e comparecessem ao trabalho todas as manhãs, e que as mulheres, ficando em casa, mantivessem a ordem e educassem os filhos no sentido de reproduzirem neles um caráter portador dessa

'qualidade', desse compromisso. Afinal, tratava-se de estabelecer e manter a distribuição dos papéis no não tão novo modo de produção.

No Brasil, os discursos citados podem ser mais bem entendidos, devido à forte influência da Igreja Católica no âmbito do Estado, da educação, dos modos de pensar e de viver naquela época. Era a hegemonia católica que orientava fortemente as ações nas esferas pública e privada. Por outro lado, a chegada contínua de imigrantes europeus, grande parte dos quais era protestante, obrigou o Estado a concessões aos novos tipos de fiéis. Em 11 de setembro de 1861, foi publicado o Decreto nº 1.144, e em 17 de abril de 1863, o Decreto nº 3068, estabelecendo direitos aos protestantes, autorizando seus ministros a celebrar casamentos com efeitos legais, e regulamentando os direitos civis dos filhos de protestantes, os registros de óbitos e o sepultamento de protestantes em lugar apropriado. Apesar disto, na colônia Assungui, por exemplo, não havia cemitério protestante, e quando, primeiro em 1869, e depois, em 1871, D. Caroline perdeu seus filhos Lionel e Evelyn, essas crianças tiveram que ser sepultadas num canto do jardim, um pouco distante da residência. Além disso, os *services*, ou seja, aquilo que seriam as missas católicas de domingo, para os protestantes, naqueles tempos, e no caso dos Tamplins no Assungui, eram realizados em casa. Caroline conta na carta à cunhada como a criança falecida, cantava lindamente, como um anjo, nessas ocasiões.

Na documentação provincial relativa à família Tamplin, uns aparecem como católicos, outros como protestantes e somente, aos poucos, esse quadro vai ficando mais nítido, a partir do envio recente, por um membro da família Tamplin, na Inglaterra, da certidão de casamento de Charles Albert e Caroline. Eles se casaram na *St. Pancras Church*, pertencente à paróquia de St Pancras, condado de Middlesex, em 18 de setembro de 1851. O site da paróquia define-a como sendo

Uma dinâmica/próspera igreja paroquial de tradição anglo-católica pertencente à Igreja da Inglaterra que, embora orgulhosos de nossa história, estamos totalmente presentes como parte de uma comunidade vibrante e diversa de devotos que anunciam as boas novas de Jesus Cristo. Há incenso e pregações animadas nas nossas missas nas manhãs de domingo e uma animada Igreja Junior (PARISH OF OLD ST. PANCRAS, s.d.).⁴



Ao longo dos anos, alguns da família Tamplin aparentemente podem ser apontados como protestantes, como foi o caso da filha mais nova de Caroline, Alberta, que se casou com um rapaz da família Mason, e, uma vez falecidos, ambos foram sepultados no Cemitério Protestante de Curitiba, cuja lápide ainda hoje se conserva preservada pelos familiares. Já Caroline e seu filho Frederick optaram por frequentar a Igreja Católica. Não foram encontrados registros de algum rito de passagem oficial, indo da Igreja Anglicana para a Apostólica Romana. Mas, os registros no Diário de Caroline, datados do mês de dezembro de 1881, dão conta da dedicação do filho ao estudo do catecismo, aos quinze anos de idade, à ida de mãe e do filho a várias missas, chegando a três num mesmo dia, à crisma de ambos e ao cultivo de amizade com padres e até com o Bispo, que chegou a visitá-la em casa. De fato, seus dias se passavam numa rotina intercalada entre as aulas particulares, os cuidados para com os filhos, as visitas recebidas e as retribuídas e as idas à igreja. Seu Diário configura, assim, uma memória de trabalho, de sociabilidades e de devoção.

A religião e a possível conversão de Caroline possuem ainda um outro caráter, o do preenchimento de requisitos para poder ensinar. Conforme Maria Cecília Martins de Oliveira (1986), em estudo acerca dos imigrantes e o ensino na província do Paraná, o primeiro regulamento de ensino, de 1857, apresentava provisões para a atuação de professores estrangeiros, estabelecendo como requisitos capacitação profissional e boa conduta moral e cívica. Quanto ao aspecto religioso, exigia-se apenas que, havendo nas escolas não católicas alunos católicos, estas deveriam ter um professor da religião, que era a do Estado, sob pena de multa e de fechamento do estabelecimento. No entanto, um outro regulamento, de 1871, estabeleceu critérios para a admissão de professores, tanto no ensino público quanto particular, sendo que “[...] indivíduo não católico, ou que não tivesse sua cidadania regularizada, ficava impedido de assumir funções junto ao magistério primário ou secundário” (OLIVEIRA, 1986, p. 55-56). A mesma autora traz uma citação em que “Mme. Tamplin, professora da escola do Turvo, mantida pelo governo geral, salientava a necessidade de criação de duas escolas promíscuas na sede do povoado, além de um asilo para os filhos dos colonos pobres e meninas desamparadas”. Tal informação, tendo sido extraída de um relatório da colônia Assungui ao presidente da província, Lamenha Lins, em 1876, é um indício

de que o catolicismo apostólico romano já era, à época, a fé professada por D. Caroline.

A experiência de Caroline Tamplin em Curitiba na década de 1880

Ao mesmo tempo que se transferia para Curitiba, D. Caroline registrava em um diário, representado por um caderno comprado da W.H. & S. de Londres, conforme aparece na página frontal, uma seleção daquilo que considerou importante no seu cotidiano, ao longo dos anos de 1880 a 1882. Suas anotações, outrossim, não têm o caráter íntimo ou confessional de um outro gênero semelhante, o *diário íntimo*, mas se inserem nas chamadas escritas femininas e de foro privado. São registros feitos por uma mulher singular em seus esforços diários para se manter e aos filhos com um padrão de vida *civilizado*, com a preservação de hábitos cotidianos, muitos dos quais praticados em Londres à mesma época (GILLIES, 2014). Caroline Tamplin trazia introjetados em si, em cada ato dos seus dias, práticas e valores que, dadas as circunstâncias em que se encontrava, alguns poderiam até considerar *fora do lugar*. Mas a disciplina para apresentar uma imagem cuidadosamente elaborada, um padrão de conduta controlada e ideal, segundo o que Norbert Elias (1993) chamou de *processo civilizatório*, foi, entre outras razões, a maneira que ela, uma *outsider*, encontrou para se inserir e se manter nos círculos dos estabelecidos na sociedade curitibana. A educação dos modos para aquisição de boas maneiras, a educação formal, recebida na escola ou em casa com tutores, e a educação intelectual, por intermédio do cultivo de si pela leitura e pelo aprendizado de outros idiomas compuseram os sinais de sua distinção. Registros em seu diário indicam que isso era significativo para ela. Ainda que viúva e de meia idade, mas mulher só, não escapava ao escrutínio da pequena sociedade provinciana. Possuía, no entanto, um capital cultural que excedia a normalidade encontrável entre os habitantes do lugar àquela época, o que, se de um lado podia causar inveja e reservas de uns, também podia despertar o respeito de outros. Essa característica ficou evidente pela maneira como passou a transitar entre os círculos familiares e sociais a partir do exercício da ocupação que abraçou, como professora, e dos atributos resultantes de uma educação permanente.



Caroline trabalhava muito. Na verdade, era quase compulsiva a maneira como se mantinha ocupada, como se a contabilidade das horas tivesse sempre que resultar em saldo positivo, este significando a estrita observação e aproveitamento útil do tempo. Quando não eram as aulas fora de casa, eram as que ela dava para os filhos, ou as leituras e outras tarefas que ela determinava para eles: aulas de francês, italiano, pintura, desenho, música, leituras em voz alta, o catecismo, a leitura da Bíblia. Muitas vezes, essas aulas aconteciam muito tarde da noite, mesmo após exaustivos dias de trabalho. O ócio não tinha espaço em suas vidas; até as visitas e passeios, tudo fazia parte de uma maneira de viver rigorosamente observada.

Sua vida era marcada pela alternância das estações do ano, climáticas e sociais. O tempo determinava os limites do possível, aproximava ou afastava as pessoas umas das outras, determinava seu recolhimento e suas atividades: trabalho e passeios no tempo bom, alternado por mais leituras, pinturas e trabalhos de agulha nos dias frios e chuvosos, embora seja notável a tendência gregária dos personagens dessa história. Um dos fatores que provam essa dedução baseia-se no próprio interesse em aprender outros idiomas. Sua utilidade não era, como nos dias atuais, acrescentar ao currículo de habilidades apropriadas para o mundo do trabalho, mas tinha um caráter social e cultural importante, ou seja, a formação de um *roll* de habilidades apropriadas para a sociabilidade. O mesmo pode-se afirmar do interesse em aprender canto e piano.

O número de eventos sociais que ocorriam na cidade, de caráter público e privado, indica a utilidade do aprendizado, que vai além da ornamental. Possuir essas competências sociais viabilizava a entrada no grupo dos estabelecidos, e circular entre eles certamente representava, para uma senhora viúva que dependia do seu trabalho como professora, uma importante credencial para obter alunos e frequentar suas casas. Os registros indicam que essa distinção foi conferida a D. Caroline. Um exemplo disso, e que acontecia com frequência, foi quando os FONSECAS mandaram buscá-la, pois estavam recebendo em sua casa o presidente da Província, Carlos Augusto de Carvalho. D. Caroline registra que, no dia 18 de abril de 1882, uma quarta-feira, "No fim da tarde, D. M. Fonseca mandou convidar-me para jantar, pois o Presidente Dr. Carvalho estava lá, & eu o achei muito simpático – Toquei duas sonatas de Beethoven – Pathétique & Op 31 nº 3" (*In the evening, D. M. Fonseca sent to invite me to tea, the Pres.t Dr. Carvalho being there, & I found him very friendly*

– *Played two sonatas of Beethoven – Pathetique & Op 31 n° 3*). Uma outra ocasião social de grande destaque da qual Caroline participou ativamente ocorreu quando foram oferecidas soirées em homenagem ao Conde d’Eu e à Princesa Izabel, em visita à Província do Paraná, em dezembro de 1884.

Também o teatro e o aprendizado de desenho e pintura faziam parte dos interesses da época. Nessa última atividade, receberam bastante destaque, no *Dezenove de Dezembro* de março de 1885 e de fevereiro de 1888, os quadros pintados pelos irmãos Paulo e Pamphilo Assumpção. Em uma dessas datas, por ocasião da abertura da exposição das obras pintadas por eles, foi prestada larga homenagem à mestre, D. Caroline Tamplin. Os moradores de Curitiba, brasileiros e/ou estrangeiros, cultivavam esses prazeres, e também o hábito da leitura. Havia teatros e clubes literários, entre os quais em um foi introduzido seu filho Frederick (Fritz), bem como a circulação de livros passados entre amigos. Os registros no diário indicam que havia uma ‘rede de leitores’ em Curitiba, ou seja, um grupo de pessoas que, tendo tido acesso a determinados livros, liam e, depois, emprestavam a seus amigos. Entre os maiores colaboradores a essa ‘biblioteca circulante’ estavam Mrs. Withers e Dona Thecla. Elas liam Lady Georgiana Fulleton, Mrs. Oliphant e Richard Burton. De Mrs. Oliphant, circulava o livro *Life of a Queen*. O interessante é que, tendo sido escrito ou publicado em 1880, em maio de 1881 já está sendo lido na província, também por Caroline, que registrava em seu diário títulos e/ou autores como: O mestre de Golgotha, *Fille Mauditte*, *Revolt de La Vendée*, *Midshipman Easy*, *Rookwood*, *Valentine Vox*. Para os filhos, *Cinco Milhões da Begum*, *Highlands of Brazil*; para ela, *DrisBig Ayussinyan Bszringa*, de Schiller. E *History of Italy*, de Guscerardini; *Paraguayan War*, *Atala*, *Publicans & Sinners*, *Wunderfamos Gofessatsstan*, *Wanderers in Trinidad & on the Orinoco*, *Fabiola*, *Waldinsens*, *Jeune Anach.ses*, *Sombra e Luz*, *Ride to Khiva*, *Portugal na Balança da Europa*, *Wild Scenes in Columbia* e *Wunderbar Erzählung*. O interesse por esses temas e o registro desses títulos devem representar ou ter tido o intuito de representar alguma coisa.

Os últimos vestígios de D. Caroline Tamplin datam de 1888. Em estudo realizado acerca das mulheres curitibanas a partir de 1889, Etelvina Maria de Castro Trindade (1996) identifica um contexto em que a mulher vem à cena “apresentando mil faces e múltiplos contornos”, e que são, ao mesmo tempo, figura doméstica e dama social. À mulher de família, “a educação acrescenta uma face externa treinada para a vida social e para os campos,



ainda que limitados, do trabalho”, mas, vai-se estruturando um ensino que, a despeito da laicidade proclamada pelos ideais republicanos, insere princípios religiosos nos programas escolares, e preserva a ideia de que a boa formação da mulher deve caracterizar-se pela irradiação da fé, da virtude e moralidade cristãs, desenvolvendo e fortalecendo nela a disposição ao sacrifício, à disciplina, renúncia, modéstia, docilidade, doçura e bondade, voltando-se ela “[...] ao bem dos demais – uma mulher de vivência interior, alheia às próprias necessidades [...]” – qualidades consideradas indispensáveis à felicidade de um lar (TRINDADE, 1996, p. 38), bem aos moldes do poema dirigido às mulheres inglesas, reproduzido em páginas anteriores.

Considerações finais

A título de conclusão, acredito ser possível propor que D. Caroline Tamplin não era insensível à sua condição peculiar – estabelecida, *outsider* ou nas margens? - e que, a despeito de ser a escrita de diários uma prática disseminada entre os ingleses, ao menos desde o século XVIII, percebe-se, num universo tão repleto de desafios e perigos, que deve ter sido uma das razões para o registro de fragmentos selecionados do seu cotidiano que contribuísem para a construção de uma imagem, uma identidade de si, algo que a representasse em sua ausência, e que fosse também como uma prestação de contas. Nesse sentido, a representação que se obtém dela, resultante da leitura e análise dos documentos utilizados neste texto, é de uma mulher portadora de considerável capital cultural, no qual ela investia como um processo de educação permanente.

A propósito da escrita produzida por D. Caroline Tamplin, é importante destacar a relevância de diários, memórias, cartas, entre outros documentos que podem compor arquivos pessoais, para a tessitura da história. Produzidos no âmbito do privado e acrescidos de outros vestígios do passado, como jornais e periódicos, por exemplo, contribuem para a construção de um conhecimento do cotidiano de indivíduos e do contexto social, político, econômico do qual fizeram parte.

Quanto à educação para as mulheres, na Curitiba da segunda metade do século XIX, os registros no diário de D. Caroline Tamplin, por um lado, e os artigos publicados pelo periódico *Dezenove de Dezembro* aqui citados, além

de outros contendo anúncios de escolas para meninas, ao longo da década de 1880, são indícios de que a educação feminina estava em pauta, na frequência escolar pública e privada, e nos discursos interessados em cerceá-las. Esses dados indicam que as mulheres vinham se manifestando no sentido de romper os limites a elas impostos e de conquistar uma cidadania plena.

Notas

- 1 Trata-se, possivelmente, da St. George's Boy School, uma all boys boarding school Internato só para meninos), que existiu em Ramsgate, uma pequena cidade no condado de Kent, Inglaterra, entre 1800 e 1875.
- 2 No original: [...] the ladies of the middle, and to some extent, the upper classes, spent the nineteenth century and much of this ne trying to redefine being ladylike: Vera Brittain's account of the feminist movement is called Lady into Woman, a phrase which captures the feminist's aims for the middle-class and upper-class women. Ladies were imprisoned in a showy, useless existence [...], (DELAMONT, 1978, p.135).
- 3 The right to be a comforter, when other comforts fail; the right to cheer the drooping heart, when troubles most assail. The right to train the infant mind, to think of Heaven and God. The right to guide the tiny feet, the path our Saviour trod. The right to solace the distressed, to wipe the mourner's tear [...] M.C.M.R. (HUGHES, s.d.).
- 4 No original: [...] it is a thriving parish church in the Anglo Catholic tradition of the church of England. Whilst being proud o four history, we are fully present as part of a vibrant and diverse worshipping community making known the Good News of Jesus Christ. There is incense and lively preaching a tour Sunday morning mass and a thriving Junior Church [...] (PARISH OF OLD ST. PANCRAS, s.d.).

70

Referências

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. Tradução Dora Rocha. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 9-34, jul. 1998.

BRASIL. **Decreto nº 1.144, de 11 de setembro de 1861**. (Coleção de Leis do Império do Brasil, p. 21, v. 1, p. 1, 1861) Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1144-11-setembro-1861-555517-publicacaooriginal-74767-pl.html>. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 3.068, de 17 de abril de 1863**. (Coleção de Leis do Império do Brasil, p. 85, v. 1, 1863). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3069-17-abril-1863-555008-publicacaooriginal-74026-pe.html>. Acesso em: 14 jan.2017.



D'ASSUMPÇÃO, Pamphilo. Questões Sociais. Novidades da Época. **Dezenove de Dezembro**, Curitiba, p. 2-3, 14 abr. 1886.

DELAMONT, Sara. The contradictions in ladies' education. In: DELAMONT, Sara; DUFFIN, Lorna (Ed). **The Nineteenth-Century Woman**: her cultural and physical world. London, 1978, p. 134-163. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=hvOt0RvQwMgC&pg=PA134&lpg=PA134&dq=sara+delamont+the+contradictions+in+ladies+education&source=bl&ots=s05dRHU8Af&sig=9Klh3rgvOs3SbiffYo_cOK2tWEU&hl=ptBR&sa=X&ved=0ahUKewiMlnFx4XQAhWFEpAKHRoPCV0Q6AEIKDAC#v=onepage&q=sara%20delamont%20the%20contradictions%20in%20ladies%20education&f=false. Acesso em: 30 out. 2016.

D. CAROLINE TAMPLIN. **Dezenove de Dezembro**, Curitiba, p. 4, 17 abr. 1880.

A MULHER (De Relance). **Dezenove de Dezembro**, Curitiba, p. 3, 3 jan. 1884.

AS MULHERES. **Dezenove de Dezembro**, Curitiba, p. 3, 19 fev. 1884.

SEMELHANÇAS da Mulher com a Natureza. **Dezenove de Dezembro**, Curitiba, p. 2, 26 mar. 1884.

QUESTÕES SOCIAIS. Novidades da Época. **Dezenove de Dezembro**, Curitiba, p. 2-3, 14 abr. 1886.

A FAMÍLIA – Lições de Philosophia moral – A vida da família. **Dezenove de Dezembro**, Curitiba, p. 2, 19 maio 1884.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

GILLARD, Derek. Education in England: a brief history. In: **Education in England**. The history of our schools, 2011. Disponível em: <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter02.html>. Acesso em: 30 out. 2016.

GILLIES, Ana Maria Rufino. **Henrique de Beaurepaire Rohan**: razão e sensibilidade no século XIX. Curitiba, 1998. 109f. Monografia (Graduação em História) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 1998.

_____. **Políticas públicas e utensilagem mental**: uma análise das reformas propostas por Henrique de Beaurepaire Rohan em 1856 e 1878. 2002. 130f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

_____. As memórias de um senhor britânico sobre sua infância na colônia do Assunguy (Paraná), Inglaterra e Canadá na segunda metade do século XIX: migrações, memórias e identidades. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 26; 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

_____. **O diário de uma imigrante britânica no Paraná (1860-1890)**: memórias, trabalho e sociabilidades. Curitiba: SAMP, 2014.

HALL, Catherine. Sweet home. In: PERROT, Michelle (Org.). **História da Vida Privada**: da Revolução Francesa à Primeira Guerra Tradução Denise Bottmann e Bernardo Joffily. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. ().

HUGHES, Kathryn. Gender roles in the 19th century. In: **Discovering Literature**: romantics and Victorians. s.d. Disponível em: British Library. <https://www.bl.uk/romantics-and-victorians/articles/gender-roles-in-the-19th-century>. Acesso em: 30 out. 2016.

JANET, Paulo. A FAMÍLIA – Licções de Philosophia Moral. A vida da família. **Dezenove de Dezembro**, Curitiba, p. 2-3, 19 maio. 1884.

MARSH, Jan. **Gender Ideology & Separate Spheres in the 19th Century**. s.d. Disponível em: <http://www.vam.ac.uk/content/articles/g/gender-ideology-and-separate-spheres-19th-century/>. Acesso em: 30 out. 2016.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. Os imigrantes e o ensino na Província do Paraná. **Educar**, Curitiba, v. 5, n. 1/2, p. 51-79, jan./dez. 1986.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público (Curitiba, Paraná). Gratificação mensal ao colono Carlos Alberto Templin, servindo como médico na Colonia Assungui, Curitiba. **Arquivo Público 408**, Curitiba, v. 10, 1873, p. 98.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público (Curitiba, Paraná). Carlos Alberto Tamplin, colono do Assungui, não tem documentos que comprovem pagamento que requer. **Arquivo Público 448**, Curitiba, v. 20, 1874, p.157.

PARANÁ. Departamento de Arquivo Público (Curitiba, Paraná). Pedido de Mme. Tamplin de objetos p/a escola da Col. Assungui. **Arquivo Público 460**, Curitiba, v. 5, 1875, p. 178.

Parish of Old St. Pancra's. s.d. Disponível em: <http://www.posp.co.uk/st-pancras-old-church/>. Acesso em: 15 jan. 2017.

PICARD, Liza. **Education in Victorian Britain**. Victorian Britain. s.d. Disponível em: <https://www.bl.uk/victorian-britain/articles/education-in-victorian-britain>. Acesso em: 30 out. 2016.



PROCHASKA, Frank Kimmel. Woman's 'Nature and Mission'. In: **Women and Philanthropy in Nineteenth – Century England**. Oxford: Clarendon Press; New York: Oxford University Press, 1980. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=Uk-fIYAL5lkC&pg=PA4&lpg=PA4&dq=sara+delamont+the+contradictions+in+ladies+education&source=bl&ots=8X8_-ciTQH&sig=Eu2iU-4674ICDVST1CV8XYhg8d4&hl=ptBR&sa=X&ved=0ahUKEwiMlLnFx4XQAhWFEpAKHRoPCV0Q6AEIzAB#v=onepage&q=sara%20delamont%20the%20contradictions%20in%20ladies%20education&f=false. Acesso em: 30 out. 2016.

RELATÓRIO sobre a Colônia Assunguy, apresentado a ambas as casas do Parlamento por Ordem de Sua Majestade. Londres-1875. In: **Monumenta**. Imigração para o Brasil. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1998.

REMY-HÉBERT, Brigitte. **The first women's movements**. Suffragist struggles in the 19th and early 20th centuries. s.d. Disponível em: http://www.jfki.fu-berlin.de/academics/SummerSchool/Dateien2011/Papers/juncker_remy.pdf. Acesso em: 30 out. 2016.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

TAMPLIN, Caroline. **LETTER**. Rio Turvo, Colonia Assungui, Paraná, May 14th 1871.

_____. **Diary for 1881**. Curitiba, 27 nov. 1880.

_____. **Diary for 1881**. Curitiba, 29 nov. 1880.

TRINDADE, Etelvina Maria de Castro. **Clotildes ou Marias**: mulheres de Curitiba na Primeira República. Curitiba: Fundação Cultural, 1996.

Profa. Dra. Ana Maria Rufino Gillies
Universidade Estadual do Centro-Oeste
Departamento de História
Programa de Pós-Graduação em História
Grupo de Pesquisa "Cultura, Etnias, Representações"
Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Arte
E-mail | amrgillies@irati.unicentro.br
rufinogillies@hotmail.com

Recebido 7 nov. 2016

Aceito 10 jan. 2017

A paz pela escola e as contribuições da Psicologia para os ideais da pedagogia pacificadora

Clarice Moukachar Batista Loureiro
Raquel Martins de Assis
Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

O artigo apresenta um conjunto de discussões sobre as relações entre educação para a paz e psicologia elaboradas, ao final da década de 1920, por pesquisadores ligados ao Instituto Jean-Jacques Rousseau/Suíça. A partir do método descritivo-analítico, destacamos as teorias e técnicas levantadas ao longo da conferência A paz pela escola realizada em 1927 pelo Bureau Internacional de Educação, órgão ligado ao Instituto. Demonstramos como os conferencistas desse encontro conceberam a Psicologia como uma ciência central nas propostas de pedagogia pacificadora. Destacamos as concepções de Pierre Bovet sobre os instintos combativos e sociais, teoria psicológica que pretendia orientar o trabalho dos educadores que visavam a um ideal pacifista. Concebemos esse movimento como um projeto civilizatório, fundamentado, sobretudo, no conhecimento científico do ser humano. Para Pierre Bovet, a educação moral, social e religiosa deveria ser os três pilares da pedagogia pacificadora, contrapondo-se a outros cientistas da época, como Jean Piaget.

Palavras-chave: Educação para a paz. Pierre Bovet. Psicologia.

Peace through school and the contributions from Psychology to the aims of the pacifying pedagogy

Abstract

This article presents a set of discussions about the relationship between education for peace and Psychology developed in the end of the 1920's by researchers at the Jean-Jacques Rousseau Institute/Switzerland. Based on an analytical-descriptive method, we have brought to notice the theories and techniques raised throughout the conference Peace through the School held in 1927 sponsored by the International Bureau of Education, which was linked to the Institute. We have shown how the speakers at this meeting conceived Psychology as a central science in the proposals for a pacifying pedagogy. Furthermore, we have highlighted Pierre Bovet's concepts on the combative and social instincts, a psychological theory that intended to guide the work of educators who aimed to reach a pacifist ideal. We understood this movement as a civilizing project, based primarily on the scientific knowledge about human beings. Pierre Bovet stated that the moral, social and religious education should be the three standing pillars for the pacifying pedagogy, in contrast to other scientists of the time, such as Jean Piaget.

Keywords: Education for Peace. Pierre Bovet. Psychology.



La paz en la escuela y las aportaciones de la Psicología para los ideales de la pedagogía pacificadora

Resumen

El artículo presenta un conjunto de discusiones sobre las relaciones entre la educación para la paz y psicología elaboradas a fines de la década de 1920, por investigadores vinculados al Instituto Jean-Jacques Rousseau/Suiza. A partir de lo método descriptivo-analítico, destacamos las teorías y técnicas planteadas a lo largo de la conferencia La Paz por la Escuela realizada en 1927 por Bureau Internacional de Educación, órgano vinculado al Instituto. Demostramos cómo los conferencistas de este encuentro concibieron la Psicología como una ciencia central en las propuestas de pedagogía pacificadora. Destacamos las concepciones de Pierre Bovet sobre los instintos combativos y sociales, teoría psicológica que pretendía orientar el trabajo de los educadores que perseguían un ideal pacifista. Concebimos este movimiento como un proyecto civilizatorio, fundamentado, sobre todo, en el conocimiento científico del ser humano. Para Pierre Bovet la educación moral, social y religiosa deberían ser los tres pilares de la pedagogía pacificadora, contrarrestando a otros científicos de la época, como Jean Piaget. Palabras clave: Educación para la paz. Pierre Bovet. Psicología.

75

Introdução

Na primeira metade do século XX, o Instituto Jean-Jacques Rousseau (IJJR), fundado por Édouard Claparède com sede em Genebra – Suíça, tornou-se, inclusive para o Brasil, uma importante instituição devido às suas ações no campo da psicologia e da educação. Em 1925, o IJJR criou o Bureau Internacional de Educação (BIE) cujo principal objetivo era desenvolver estudos de cunho estritamente científico e de neutralidade política, filosófica, religiosa e nacionalista para a promoção da paz e a cooperação internacional pela educação, tendo como pano de fundo o diálogo entre as nações (PARRAT-DAYAN, 2008).

Dirigido, inicialmente, por Pierre Bovet amparado por outros pesquisadores suíços ligados ao IJJR, o BIE realizou ao final da década de 1920 uma série de ações voltadas para a divulgação de um ideal de educação para a paz. Confrontados com as tensões políticas da época, esse grupo de

intelectuais colocava o problema de como educar as crianças de modo que elas escolhessem outras vias para a resolução de conflitos que não o embate físico.

O primeiro evento promovido pelo BIE, em 1927, foi a conferência internacional *A paz pela escola*, em parceria com a Sociedade Pedagógica Comenius da cidade de Praga, na antiga Tchecoslováquia, hoje República Checa. Reuniram-se nesse evento intelectuais, cientistas, ativistas, profissionais da educação e pais em torno do tema central da educação para a paz.

Neste artigo descreveremos como os conferencistas desse encontro conceberam a psicologia como uma ciência central nas propostas de pedagogia pacificadora. Daremos destaque às concepções de Pierre Bovet sobre os instintos (*instincts*) combativos e sociais, teoria psicológica que pretendia orientar o trabalho dos educadores que visavam a um ideal pacifista.

Formado em Letras e Filosofia, Pierre Bovet foi diretor do IJIR de 1912 a 1933 e do BIE de 1925 a 1929. Nascido em 5 de junho de 1878, na cidade de Grandchamp, França, provavelmente Bovet herdou o interesse pelo campo da educação de seus pais, que dirigiam estabelecimentos educativos em sua cidade natal, aplicando a filosofia dos Irmãos Moraves. O pai de Bovet era professor de Teologia (HOFSTETTER; RATCLIF; SCHNEUWLY, 2012). Seu histórico familiar, marcado pelo protestantismo, pode nos indicar a razão de encontrarmos concepções do cristianismo social nas teorias psicológicas por ele apresentadas, como veremos a seguir.

O trabalho pedagógico de Bovet tinha como principal objetivo a construção de uma sociedade solidária e pacífica. Para ele, era imprescindível que o IJIR e o BIE se envolvessem na militância por ideais educacionais que promovessem sociedades democráticas, justas e de direitos iguais. Pierre Bovet e Oskar Pfister foram os primeiros pesquisadores em psicologia, na Suíça, a se apropriar da psicanálise no campo da educação (HOFSTETTER; RATCLIF; SCHNEUWLY, 2012). Daí Bovet ter elegido o tema dos instintos humanos para a sua apresentação na conferência *A paz pela escola*. Como muitos outros palestrantes, ele defendeu a ideia da existência de uma questão de ordem psicológica a ser tratada no campo da educação para a paz.

Além disso, à época da conferência, Bovet já havia desenvolvido um vasto trabalho sobre a chamada psicologia afetiva - ou psicologia do sentimento - que apostava na possibilidade de, através das interações interpessoais,



formar a consciência e influenciar os sentimentos dos indivíduos, sobretudo dos escolares. O posicionamento de Bovet sobre o cristianismo também tornava o seu trabalho singular. Rochedieu (1967), estudioso da obra de Pierre Bovet e seu contemporâneo, afirmou em um obituário redigido por ele e dedicado ao cientista, publicado dois anos após a sua morte:

É precisamente aos problemas da vida afetiva que Pierre Bovet consagrou seus principais trabalhos, empregando sua vasta experiência pedagógica e seu conhecimento das técnicas psicológicas para desvendar os segredos das realidades morais e religiosas (ROCHEDIEU, 1967, p. 166, tradução nossa)¹.

Considerando que a psicologia afetiva aliada às questões morais e/ou religiosas era evocada por esse grupo de intelectuais para fundamentar práticas educacionais voltadas para um ideal de paz (LOUREIRO, 2015), entendemos que as propostas de Bovet realizadas na conferência *A paz pela escola* podem nos trazer esclarecimentos sobre as formas de conceber teorias psicológicas no final da década de 1920 em suas relações com a educação. Desse modo, partimos do pressuposto de que a psicologia pode ser entendida como uma forma cultural elaborada em contextos a partir dos quais se produzem discursos sobre o ser humano e sua educabilidade (VIDAL, 2003; ASSIS, 2011).

Para este artigo, utilizamos como fonte de pesquisa o documento que compila as exposições realizadas ao longo da conferência e os relatórios enviados por alguns dos participantes ao comitê de organização do evento, a fim de contribuir para as discussões da época. Trata-se de uma publicação organizada pelo próprio BIE e impressa no mesmo ano, logo após a realização da conferência, em versões em esperanto, checo, alemão e francês. A publicação tinha como objetivo tornar disponível as discussões suscitadas para aqueles que se interessavam pelo assunto e não puderam comparecer ao evento realizado na cidade de Praga entre os dias 16 e 20 de abril de 1927 (BOVET, 1927).

Analisamos uma cópia dessa publicação em francês, disponível no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff da Universidade Federal de Minas Gerais em Belo Horizonte, onde encontramos um acervo de grande importância para a história da educação e da psicologia. Os estudos dessa área do conhecimento apontam para uma forte influência do IJR

no desenvolvimento da psicologia e da pedagogia brasileira por meio da divulgação de trabalhos de renomados cientistas e educadores ligados ao Instituto como Édouard Claparède, Jean Piaget, Helena Antipoff e Artus Perrelet (RUCHAT, 2008; ASSIS; ANTUNES, 2014; CAMPOS; NEPOMUCENO, 2006; ALMEIDA, 2013), inclusive no período quando se iniciam as discussões sobre a educação para a paz na Europa.

É interessante destacar também que discussões sobre projetos educacionais voltados para a promoção da solidariedade e da tolerância à diversidade, presentes nos discursos de 1927 na Europa, encontram lugar nas discussões atuais sobre a educação brasileira que se vê impelida a lidar com os altos índices de violência dentro das escolas e com os impasses colocados à educação inclusiva (ABRAMOVAY; RUA, 2002). Entendemos assim que este estudo pode contribuir não somente para a história da psicologia e da pedagogia, mas também para as elaborações atuais sobre a construção de projetos escolares calcados em ideais de paz e de inclusão (DELORS, 2010).

Em termos metodológicos, a análise da documentação foi realizada pelo método descritivo-analítico, conforme apresentado por Pongratz (1998), procedimento segundo o qual a descrição, fundamentada na leitura das fontes, é suplementada pela análise realizada pelo pesquisador, levando em consideração o contexto sociocultural da época e do local onde a teoria de Pierre Bovet foi divulgada.

Apresentaremos a conferência *A Paz pela Escola*, descrevendo sua organização, as concepções que a sustentaram e as relações estabelecidas entre psicologia e educação. Em seguida, trataremos dos saberes em psicologia divulgados por Pierre Bovet durante o evento, levando em consideração a ênfase na psicologia dos sentimentos e dos instintos combativos e sociais.

A conferência A paz pela escola

Desde a sua criação, o BIE permanecia ligado ao IJJR. Assim, as duas instituições compartilhavam as mesmas causas, dividiam o mesmo espaço físico e tinham os mesmos intelectuais à frente dos seus trabalhos. No entanto, era interesse do IJJR que o BIE se tornasse autônomo da sua instituição de origem já que, por se tratar de um órgão internacional, ele deveria ser amplamente conhecido e conquistar apoio e legitimidade diante das instituições pedagógicas de outras nações. Por esse motivo, o nome do IJJR pouco aparece nos textos



analisados apesar de os organizadores do evento, e os temas discutidos, estarem diretamente relacionados às atividades realizadas pelo Instituto.

O projeto de tornar o BIE uma instituição que se afirmasse para “além dos muros” da Suíça pode ser evidenciado pelos calorosos agradecimentos, feitos na conferência, ao ministro da Instrução Pública e ao presidente da Checoslováquia, respectivamente Milan Hodza e Thomas Masaryk, ambos ícones do pacifismo. O movimento pacifista eslovaco conservava ideais datados do século XVII, representados pelo pensador Jean Amos Comenius², e estava fortemente representado tanto por participantes quanto por conferencistas do evento realizado pelo BIE.

Além do público da Checoslováquia, diversos países enviaram seus representantes: Áustria, Bulgária, Bélgica, Dinamarca, Espanha, Inglaterra, Holanda, Itália, Polônia, Portugal, Romênia, Suécia, Turquia, Suíça, França, Alemanha, Estados Unidos, Brasil e País de Gales. A participação do Brasil foi marcada pela presença e colaboração do ex-diretor do Ensino Primário do Rio de Janeiro, Antônio Carneiro Leão, cujo relatório das atividades relacionadas à educação internacional, realizadas ao longo de seu mandato, faz parte do registro do evento³.

Além da variedade de nacionalidades presentes, a conferência reuniu pessoas, oriundas de diversos setores da sociedade. Pais, alunos, educadores, intelectuais e governantes compunham um público bastante heterogêneo. Para Bovet, o sucesso dessa reunião se deveu, principalmente, pelo interesse dos participantes pela discussão do tema, já que o evento foi uma das primeiras ações organizadas pelo BIE e não contou com nenhum recurso para sua execução (BOVET, 1927).

Apesar da avaliação positiva feita por Bovet quanto à repercussão da Conferência, Magnin (2002) ponderou que a maioria dos participantes não possuía representatividade política. Tratava-se de um evento organizado essencialmente por intelectuais, cientistas e militantes pacifistas e esperantistas. De fato, os conteúdos trabalhados nos demonstram um enfoque científico e ativista, conforme a tendência do BIE e do IJR nesse período da década de 1920 (LOUREIRO, 2015).

Na carta convite, enviada em março de 1927 – assinada pelo presidente e secretária-geral do BIE, respectivamente Pierre Bovet e Marie Butts, e pelo presidente e secretário do comitê de organização do congresso, Vaclav

Prihoda (Genebra/Suíça) e Joseph Ogoun (Praga/Checoslováquia) – ficou estabelecido que os palestrantes escolheriam a língua para exposição dos trabalhos, que seriam traduzidos em esperanto nas chamadas sessões de trabalho e em checo nas sessões destinadas ao público de Praga.

Segundo a documentação analisada, o evento era destinado a “[...] estudar sucessivamente os dados psicológicos indispensáveis para fundamentar o trabalho assim como apresentar algumas das soluções propostas ou já colocadas em prática para alcançar um resultado positivo pelo ensino e pela educação como um todo” (BOVET, 1927, p. 5, tradução nossa)⁴.

Considerando este objetivo, o programa da conferência A paz pela escola se organizou em torno de três grandes áreas: Psicologia, Ensino e Educação para a paz. Cada uma dessas áreas constituiu uma sessão de trabalho aberta ao público quando os conferencistas proferiam suas contribuições. Foram formadas três comissões, uma para cada sessão e cada uma dessas comissões se reuniu ao final do encontro para a construção das resoluções da conferência relativas a cada uma das grandes áreas. No entanto, segundo Jares (2002), o assunto de maior repercussão foram as teorias psicológicas apresentadas por Pierre Bovet sobre o instinto de luta ou instinto combativo.

Os intelectuais presentes na conferência entendiam que a busca pela paz entre os povos deveria partir do desenvolvimento do espírito de cooperação internacional. Embora a psicologia fosse um dos temas mais promovidos pela conferência, a discussão sobre a cooperação internacional era concebida como sendo também de ordem moral, social e religiosa, pois, para suscitar o espírito cooperativo, era necessário considerar os diversos aspectos implicados na integralidade da criança. Nessa tarefa, a ciência e a própria criança eram vistas como aliadas.

A psicologia era considerada central para a promoção da educação para a paz por ser a ciência cujo objeto era o espírito humano e suas faculdades psíquicas. Esperava-se que ela fornecesse elementos para a intervenção sobre as energias individuais, base da promoção do espírito de cooperação internacional. Conforme registrou Parrat-Dayana (2008, p. 59), para Claparède de “A educação para a paz [...] deveria ser feita através do estudo das condições psicológicas que favoreceriam a emergência de atitudes pacifistas, de um lado, ou nacionalistas, de outro, com tendência à intolerância e, portanto, contrárias à promoção da paz entre as nações”.



Essa centralidade se confirmava na avaliação, realizada por Bovet, das experiências de educação para a paz comunicadas pelos conferencistas, registrada em 1928 em outra publicação do BIE: “É facilmente visível que as diversas experiências práticas experimentadas pelos conferencistas no campo da educação para a paz se inspiram em observações psicológicas ou chegam à conclusões desta ordem”(BIE, 1928, p. 10, tradução nossa).⁵

Assim, o próprio Pierre Bovet, apresentou na sessão de Psicologia da conferência, a exposição “Alguns problemas psicológicos da educação para a paz”⁶ sobre o qual discorreremos adiante. Juntamente com Bovet, trouxeram suas contribuições para a sessão de Psicologia o professor da Universidade de Harvard nos Estados Unidos, D. A. Prescott e o diretor de um ginásio de Brno, cidade da República Checa, Rodolphe Fridrich.

Prescott apresentou o trabalho intitulado “O estudo científico das posturas e preconceitos das crianças: métodos e resultados”⁷ descrevendo três tipos de procedimentos para a avaliação da influência do ensino sobre os comportamentos e sobre os preconceitos das crianças. Já Rodolphe Fridrich contribuiu com a divulgação do “Questionário sobre os sentimentos das crianças relativos à paz e a guerra aplicado a 143 crianças e adolescentes checos em fevereiro e março de 1927”⁸, investigação realizada exclusivamente para a Conferência.

Durante a Conferência, a comissão que formava a sessão de psicologia, reunida em assembleia, debateu a importância do ensino das teorias psicológicas nos cursos de formação de professores. Ressaltava-se, principalmente, a utilidade da psicologia dos sentimentos por oferecer elementos para formação da consciência dos alunos. As teorias psicológicas, portanto, eram consideradas uma importante contribuição para o aperfeiçoamento da educação moral, contanto que as práticas educacionais adotadas fossem subsidiadas pelos saberes oriundos do movimento da Escola Nova, ou seja, pelas concepções de valorização da experiência cotidiana das crianças em detrimento do ensino livresco que serão amplamente debatidas na sessão sobre a Educação para a paz.

A Comissão discutiu também a inconveniência das conclusões precipitadas de testes de inteligência comparada entre os diferentes povos, criticando nitidamente as tendências à eugenia já manifestadas por alguns países nesse período e que teriam um papel fundamental durante a Segunda

Guerra Mundial. É possível identificar os interesses do BIE em buscar métodos de avaliação psicológica que pudessem considerar em que medida os comportamentos humanos seriam provenientes do meio ou do caráter das crianças.

Na discussão do impacto dos fatores ambientais sobre o comportamento e a construção do espírito infantil, a Comissão procurava, sobretudo, analisar os modos pelos quais a educação da época influenciava a origem e o desenvolvimento dos problemas internacionais. Para isso, apresentavam estudos que, permeados pela díade inato/adquirido, discutiam o ensino de tipo internacionalista ou nacionalista recebido pelos escolares.

A sessão da Conferência sobre o Ensino contava com a participação de diversos expositores centrados principalmente no tema da revisão dos manuais de história. Duas posições conflitantes sobre o ensino de história são apresentadas: a primeira, amplamente combatida pelos participantes do evento, enfatizava a narração das guerras, o heroísmo militar e a vaidade nacional. Considerava-se que essa vertente incentivava o ódio aos povos estrangeiros, já que, no contexto da época, havia uma forte pressão para que os cidadãos valorizassem a própria nacionalidade em detrimento dos diálogos internacionais (HOBSBAWM, 1995). Contrariamente a essa concepção de ensino, os pacifistas defendiam a função moral da história e o ensino por meio de figuras exemplares, isto é, a valorização de personagens que lutaram pela paz e combateram conflitos e interesses que levavam a soluções bélicas.

Ideias pacifistas deveriam ser disseminadas nas escolas não através da criação de uma nova disciplina, mas aplicadas aos conteúdos já trabalhados. "Não se trata de um novo ramo, mas de um novo espírito"⁹, afirmou Marcel Du Pasquier (1927, p. 64), expositor na conferência. Para o desenvolvimento do espírito de cooperação internacional entre os escolares, Zdenek Franta (1927), inspetor das escolas secundárias de Praga, propunha:

Os manuais de história e os professores ensinarão também à juventude que o pacifismo não é composto de suspiros sentimentais; não se trata de fechar os olhos diante da realidade desagradável, é um trabalho sistemático e audacioso; ele não significa somente a guerra contra a guerra mas vai além, significa a guerra contra tudo o que conduz à guerra (FRANTA, 1927, p. 52, tradução nossa)¹⁰.

Além de combaterem os diversos aspectos que favoreciam as situações de guerra, os pacifistas frequentemente se defendiam de uma crítica a



eles direcionada, de certo sentimentalismo em suas proposições de paz, como é possível perceber na citação acima. Por esse motivo, eles afirmavam também que os manuais de história deviam ensinar os países a se preparar para o confronto físico, caso fosse inevitável. Os manuais escolares, portanto, teriam a difícil missão de construir o espírito de diálogo e de paz, mas, ao mesmo tempo, ensinar às crianças e aos jovens que a Pátria deveria se defender contra a violência dos agentes externos.

Entre as principais resoluções discutidas pela comissão responsável pela sessão de Ensino presidida por Joseph Ogoum, secretário da conferência, ressaltamos: a afirmação do ensino para a paz como um conteúdo transversal a todas as disciplinas e não como um novo ramo do conhecimento; a necessidade de o ensino de História ser permeado por um espírito favorável à paz; o papel do BIE na oferta constante de oportunidades para a construção de propostas de educação para a paz a partir de bases políticas, econômicas e sociais; a recomendação para que os governos dos países facilitassem o intercâmbio de professores e alunos; e novamente, assim como recomendado na sessão de Psicologia, a utilização dessa ciência aliada aos princípios da Escola Nova para formação de consciência e educação dos sentimentos.

Esses princípios foram também amplamente discutidos na sessão de Educação atravessando, portanto, todas as sessões que compunham o programa da Conferência. Além dos intensos debates sobre os princípios da Escola Nova, recomendou-se vivamente o método da correspondência internacional, o ensino de esperanto e a possibilidade de realização de acampamentos internacionais.

O método da correspondência internacional visava se contrapor às técnicas, adotadas na época, de exposição das crianças a cenas detalhadas de mortes ou de destruição resultante dos conflitos a fim de provocar horror à guerra. Consistia basicamente em favorecer a troca de correspondências e de material escolar entre crianças de diferentes países. A proposição dessa atividade ancorava-se na ideia de que o patriotismo não era contrário ao internacionalismo e para que houvesse compreensão entre os povos era necessário conhecer as particularidades de cada um.

Outro argumento para a utilização desse método tomava por base as ideias da Escola Nova, segundo as quais era importante aproximar os conteúdos de aprendizagem da vida cotidiana das crianças. Para esses educadores,

"[...] as experiências são mais convincentes que as palavras"¹¹ (BOVET, 1927, p. 96), por isso a atividade da criança deveria ser valorizada em detrimento do ensino pautado pela simples transmissão de conteúdos. Assim, no campo da educação internacional, a experiência de correspondência epistolar entre crianças de nacionalidades diferentes, além de promover o conhecimento da cultura de outro país, levaria os escolares aos sentimentos de amizade e de desejo de paz com os estrangeiros. Esse desejo deveria ser estimulado desde a tenra infância¹².

Antonio Carneiro Leão, representante do Brasil na conferência, relata em seu relatório enviado à comissão de organização que a utilização do método da correspondência internacional estava entre os objetivos estabelecidos para desenvolver uma educação internacional nas escolas brasileiras quando foi diretor-geral da instrução pública primária, normal e profissional no Rio de Janeiro.

Outra estratégia para a educação da paz amplamente divulgada na conferência foram os acampamentos internacionais da juventude. Promovidos principalmente pelas Unions Chrétiennes de Jeunes Gens (Y.M.C.A.), esses encontros se propunham a reunir uma centena de jovens de diferentes nacionalidades em um ambiente campestre onde era possível a prática de esportes, jogos, reuniões em volta de fogueiras, entre outras atividades. Os adolescentes, provenientes de diferentes países, eram incentivados a ficar alojados em cabanas a fim de estabelecer experiências concretas de contato com outras culturas, quebrando as barreiras do desconhecimento e do preconceito. Os próprios adolescentes eram convidados a escolher os temas a serem discutidos nas grandes assembleias, sendo que assuntos como a guerra e as diferenças religiosas eram constantemente evocados. Esses encontros tinham como objetivo principal formar cidadãos do mundo capazes de influenciar suas cidades e seus países natais a estabelecer boas relações entre as diferentes nações.

Assim, ficava evidente como os princípios da Escola Nova, associados ao conhecimento da Psicologia da criança, eram a base de apoio para os métodos recomendados na educação das novas gerações. Colocar a criança ou o jovem como protagonista da aprendizagem, priorizar a experiência no lugar da transmissão de conhecimento, incentivar o trabalho em grupo eram concepções divulgadas incansavelmente. Na Conferência, o professor holandês R. Casimir (1927, p. 75, tradução nossa), afirmava que o método direto, ou *self-government*, promovia nos jovens o respeito pela lei e a prática da



justiça, aspectos importantes para a educação fundamentada nos ideais de paz, afirmando que “[...] antes de chegar ao verdadeiro internacionalismo, é necessário inicialmente estimular os sentimentos de justiça, de cooperação, de submissão dos interesses egoístas a um objetivo geral. É aí que se encontra a relação entre o self-government e o movimento pacifista”¹³.

Apoiando-se na ideia de John Dewey de que a escola não deveria ser uma preparação para a vida, mas a própria vida do aluno, Casimir relatou experiências com associações de jovens estudantes organizadas dentro da escola a partir do método do self-government. Nessas associações, os escolares eram direcionados a construir suas próprias leis de funcionamento e a obedecê-las, além de assumirem um papel ativo na vida social da escola. A psicologia da adolescência era evocada para esse tipo de trabalho. Segundo Casimir, o adolescente aspira a um reconhecimento e deseja servir a um ideal mas, contraditoriamente, na sua vida cotidiana, ele não é incentivado a se engajar em nenhuma causa, pois seu único trabalho é obter notas boas na escola.

A adolescência, portanto, precisava ser considerada pelos educadores como uma fase de agudas aspirações morais, religiosas e idealistas a serem contempladas nas associações escolares. Assim, o adolescente era apontado como principal alvo da educação e evidenciava-se a importância da educação para a paz entre 14 e 18 anos, idade em que seriam definidos pontos de vista cuja influência apareceria, mais tarde, na vida universitária e na vida adulta.

Ao lado da formação do adolescente, a Comissão de Educação ressaltou a importância de ações dirigidas aos grupos minoritários presentes nas escolas a fim de incentivar o respeito e a prática da justiça. Essas ações, quando propostas dentro dos limites escolares, poderiam contribuir para lidar com o problema, sempre presente na história da humanidade, do respeito aos direitos das minorias.

Diante dessas diversas discussões, a comissão da sessão de educação, presidida por Pierre Bovet, afirmou o incentivo à autonomia dos estudantes por meio das associações e comunidades escolares com criação de regimentos internos e formação de tribunais estudantis para a resolução de conflitos. Esse grupo também elaborou uma demanda à Sociedade das Nações para

interceder junto aos governos a fim de facilitar intercâmbios de professores e alunos e a correspondência internacional interescolar.

Além das sessões de trabalho – Psicologia, Ensino e Educação para a paz – a conferência promoveu duas exposições noturnas sobre temas educacionais destinadas ao público de Praga, ocorridas nos dias 18 e 19 de abril, às 20 horas, em Checo. Essas sessões noturnas apresentaram recortes da história do pacifismo na República Checa. Segundo os autores, o movimento pacifista, nesse país, havia se iniciado no século XVI com o surgimento da União dos Irmãos Checos, fruto da reforma protestante realizada por Jean Hus¹⁴.

Os Irmãos Checos viviam o chamado cristianismo social, uma espécie de filosofia doutrinária segundo a qual a democracia e a fraternidade mundial são ideias fundamentais da paz que devem permanecer vivas por meio da literatura, da arte e da filosofia. Considerando o Pai celeste como a maior autoridade existente, o cristianismo social tendia a não legitimar as autoridades constituídas por homens e combatia a violência, a guerra e o militarismo. Hendrich (1927, p. 108) resumiu o ideal do cristianismo social da seguinte forma: “[...] o amor à paz e o horror à violência, esta era a tradição da Unidade dos Irmãos Checos”¹⁵.

Como veremos a seguir, além de se inspirar na psicanálise, Bovet também se ancorava em elementos do cristianismo social para fundamentar suas discussões sobre as relações entre psicologia e educação para a paz. Desse modo, é possível entender os motivos que levaram Pierre Bovet a se unir à Sociedade Pedagógica Comenius para a realização da primeira Conferência do BIE na cidade de Praga, lugar onde o então presidente da República Checa, Thomas Masarick, tinha seu programa de governado orientado pelos ideais pacifistas originados do cristianismo social.

A teoria dos instintos combativo e social de Pierre Bovet apresentada na conferência

Pierre Bovet foi convidado por Claparède para a direção do IJIR quando da sua inauguração e foi também ele quem dirigiu o BIE de 1925 a 1929. Para ele, a educação moral, as preocupações humanitárias, democráticas e pacifistas deveriam fazer parte do espírito dessas instituições (PARRAT-DAYAN, 2008). No entanto, quando os movimentos de extrema direita



começaram a se pronunciar nas esferas políticas de Genebra, suas ideias passaram a ser julgadas pelo Departamento de Instrução Pública (DIP) como por demais progressistas. Inicia-se então uma tensão entre o BIE e a DIP que culminou com o pedido para que Bovet "[...] limitasse a sua atividade a uma de intuito científico de ensino e de pesquisa" (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 67). Esse pedido contrariou Bovet, que deixou a direção do BIE em 1929 por considerar que ficar sob essas condições seria comportar-se como traidor do espírito militante da instituição.

No entanto, era ele quem dirigia o BIE em 1927 quando a instituição realizou a conferência. Sua exposição discutia os resultados de uma investigação cujo objetivo era saber "[...] quais adversários, quais auxiliares um educador inspirado em um ideal de paz encontraria nas tendências espontâneas da criança, em seus instintos [...]" (BOVET, 1927, p. 29, tradução nossa)¹⁶.

Bovet pesquisou o instinto de luta ou de combate, ao longo da guerra, a partir de enquetes realizadas com alunos, analisando-as, sobretudo, a partir de apropriações das teorias dos instintos humanos propostas por Sigmund Freud e William James (HOFSTETTER; RATCLIF; SCHNEUWLY, 2012).

Na conferência, afirmava-se que, caso as crianças fossem ensinadas a não entrar no embate físico entre elas, não haveria mais guerra. Para educá-las, entretanto, era necessário compreender de que modo os embates físicos se relacionavam a instintos naturais intrínsecos aos seres humanos. Bovet afirmava a existência de um instinto nomeado por ele como combativo ou de luta, nome que dará origem a seu livro *L'instinct combatif*, publicado em 1917 e traduzido para seis outras línguas¹⁷.

Para esse cientista, esse instinto estaria mais presente entre os meninos do que nas meninas, sobretudo no período que antecede a puberdade. Esse fato levava ao estabelecimento de uma hipótese evolutiva segundo a qual o instinto combativo teria a sua origem nas necessidades primitivas de sobrevivência e reprodução do homem. Apesar de estar ancorado nas necessidades mais primitivas, ele estaria sujeito a repressões sociais tanto quanto o instinto sexual, sendo regrado ou canalizado pela sociedade sob o pretexto de garantir a manutenção da ordem.

Em períodos de guerra, no entanto, segundo Bovet, o Estado moderno tirava proveito dessa tendência instintiva. Aquilo que era proibido fazer

isoladamente e que causaria um desequilíbrio na ordem social, tornava-se permitido, obrigatório e digno de honra durante a guerra, já que a luta seria realizada em nome e sob a ordem do Estado. Desse modo, o instinto de luta seria satisfeito nos conflitos bélicos. Apesar dessa possibilidade de satisfação oferecida pela sociedade, Bovet discutia que, de fato, para aqueles que viveram a guerra, o conflito nada teve de honroso e, portanto, não poderia oferecer um bem-estar real.

Para sustentar sua teoria sobre a impossibilidade de satisfação real nas guerras, Bovet se apropriou de concepções de William James segundo as quais os instintos poderiam ser alterados conforme o meio em que os indivíduos se inseriam. Às ideias de James, ele uniu argumentos sobre as possíveis vias de canalização desses instintos, apontando para a teoria da sublimação proposta por Freud. Segundo Bovet, os educadores concordavam que é muito mais fácil canalizar os perigos de certos instintos do que procurar reprimi-los absolutamente.

Em suma, Bovet enumerou quatro maneiras de o instinto combativo ser canalizado para situações menos violentas. A primeira delas seria o desvio, isto é, quando o indivíduo se sujeita a um desafio imposto a si mesmo, como o de um alpinista disposto a escalar uma montanha. Assim, todo o esforço muscular e os sentimentos presentes em uma luta corpo a corpo eram preservados no desafio proposto a si próprio. A *platonização* seria um segundo modo de canalizar o instinto através de uma atividade intelectual, por exemplo, por meio de um debate de ideias e discussões sobre determinados temas como fazia Sócrates nos diálogos de Platão. A *objetivação* seria alcançada através do interesse na luta dos outros, seja pelo esporte ou pela leitura de histórias de soldados. Por fim, ele propôs a *sublimação* total, ou seja, a canalização de toda a energia primitiva do instinto para esforços morais, artísticos, científicos ou religiosos.

Na conferência, Bovet afirmou que a perspectiva da sublimação abria a possibilidade de traçar um programa educativo inovador capaz não propriamente de reprimir os instintos de luta das crianças, mas de conduzi-los para atividades socialmente úteis ou aceitáveis. O escotismo seria o exemplo de uma prática juvenil que canalizava os instintos combativos dos jovens para atividades saudáveis. As ideias defendidas por Pierre Bovet ofereciam uma síntese entre concepções da Psicanálise, da Psicologia funcional e do próprio movimento psicológico do IJJR, fortemente fundamentado nos ideais da Escola



Nova, na produção de uma proposta adaptativa em psicologia e educação. De fato, educar para a paz significava permitir estratégias sociais que pudessem viabilizar a canalização dos instintos para modos mais adaptados ao ambiente. Nesse viés, as atividades saudáveis e atitudes altruístas e cooperativas eram entendidas como formas mais bem-sucedidas de sublimação dos instintos e de adaptação à sociedade.

A pesquisa apresentada por Bovet também identificava um segundo instinto considerado inato às crianças: a tendência à ajuda mútua e à solidariedade, chamado por ele de instinto social. Este poderia ser observado isolado ou aliado ao instinto combativo. Para Bovet (1927, p. 34), "O exército como um todo poderia ser descrito como uma manifestação do instinto social a serviço do instinto de luta"¹⁸, ou seja, a ânsia por servir à sociedade provocada pelo instinto social seria saciada ao mesmo tempo que ocorreria uma canalização da energia primitiva voltada ao combate.

Para ele, os instintos sociais aparecem profundamente enraizados na natureza humana, mas são suscetíveis de evolução. Bovet apresentou uma hipótese evolutiva da natureza humana composta por três formas principais e hierarquizadas de instintos sociais, cada uma delas caracterizada por um sentimento específico de satisfação.

A primeira e mais primitiva seria o *instinto gregário*, que consiste no prazer experimentado ao estar na coletividade. Esse instinto é dominado pela sensação e pela presença mínima de elementos representativos. A segunda seria o *prazer da conformidade* que emerge por meio do sentimento de semelhança com os outros experimentado nos gestos, gostos e crenças comuns. Por fim, a *solidariedade*, uma forma bem superior do instinto social, seria caracterizada pela abstração como elemento fundamental para levar os indivíduos a enxergarem na diversidade algum elemento comum a todos. A superioridade da solidariedade, em relação aos outros dois instintos, era marcada pela possibilidade de levar os indivíduos a se sentirem bem em um meio diverso do seu próprio. Para Bovet, os seres humanos são caracterizados pela necessidade de experimentar a solidariedade. A maior manifestação desse instinto seria a comunhão espiritual, ou seja, todos reunidos em nome de um Pai celestial, expressão máxima de sublimação do instinto social.

Bovet concebia a comunhão espiritual como fonte de forte carga de emoção, acompanhada da experiência de fraternidade e de presença divina

representada pelo sentimento de filiação. A partir desse pressuposto, para o filósofo suíço, tanto o sentimento religioso quanto o sentimento patriótico encontravam sua origem no sentimento filial primitivo, outro instinto inato da criança, manifesto ao mesmo tempo pelo amor e pelo temor aos pais.

Nessa perspectiva, a criança de até cinco ou seis anos credita atributos divinos a seus pais. Durante o processo evolutivo do ser humano, esses atributos divinos teriam sido também creditados aos pais primitivos, aos chefes das tribos que reivindicavam adoração e lealdade. Essa lealdade havia originado a devoção absurda e tocante do amor filial. O Estado moderno herdara algo dessa lealdade primitiva, dando origem ao patriotismo. As afirmações de Bovet demonstravam o risco que o sentimento patriótico trazia consigo ao levar o indivíduo a uma adoração cega de uma coletividade falha.

A proposta apresentada pelo filósofo suíço para a educação para a paz consistia em desenvolver o sentimento social de modo a direcioná-lo à coletividade, seja ela o grupo de próximos, o Estado ou a humanidade como um todo. Assim, Bovet introduziu, na conferência, o tema do amor à humanidade como elemento importante a ser semeado no coração das crianças. Na época, a Sociedade das Nações (SDN) discursava sobre as formas de desenvolver esse sentimento, sobretudo nas crianças e nos jovens.

Bovet julgava que, apesar dos esforços da SDN, ela não possuía recursos simbólicos suficientes, capazes de fazer frente aos países com seus discursos nacionais como, por exemplo, o patriotismo ou o amor à bandeira e ao hino nacional. A saída que ele propôs, portanto, era considerar a religião como o campo que forneceria elementos simbólicos para o fortalecimento do sentimento de cidadão do mundo. Ele justificou isso da seguinte maneira:

Na verdade, nós nunca encontraremos um símbolo da família humana mais bonito, nem mais satisfatório para o espírito e para a fé ao mesmo tempo, que o do Pai celeste. A religião da fraternidade humana não poderia ignorar este símbolo; ela não saberia nem a longo prazo – esta é a nossa convicção – passar sem ele (BOVET, 1927, p. 37, tradução nossa)¹⁹.

Para Bovet, na história, o nome de Deus foi frequentemente associado às guerras, disputas, ódios, mas isso se devia a visões estreitas da divindade. Ao invés de ser reconhecido como o Pai de todos, os instintos primitivos colaboravam para a representação de Deus como chefe de um clã ou de um pequeno



rebanho de eleitos. Ele propõe então ensinar que existe um Deus que é universal concluindo que “[...] a educação para a paz me parece supor e implicar, ao mesmo tempo, uma educação moral (a luta contra o mal), uma educação social (uma iniciação à solidariedade), uma educação religiosa (um conhecimento mais alto do pai celeste e da família humana)” (BOVET, 1927, p. 37, tradução nossa)²⁰.

Fica então bastante evidente ao final de sua exposição que, além de propor a canalização dos instintos para modos mais adaptados ao ambiente, ele afirmava também a necessidade da educação não apenas religiosa, mas especificamente cristã. A sublimação seria a base da unidade religiosa capaz de suportar o espírito de cooperação internacional. A ciência e a educação, por outro lado, forneceriam instrumentos e métodos que facilitassem os processos de sublimação diante das exigências da cultura.

Concluindo, em sua exposição no congresso de 1927, Bovet defendeu que a psicologia poderia contribuir para os ideais de uma pedagogia pacificadora na medida em que, além de desenvolver os estudos sobre os instintos humanos e seus processos de canalização, lançasse um olhar pragmático sobre eles, o que auxiliaria o professor a promover métodos mais adaptados à promoção de sociedades solidárias. Assim, na escola, o instinto de luta deveria ser canalizado para fins nobres, especialmente pela ação da sublimação, e o instinto social ser desenvolvido até atingir o mais alto nível da solidariedade.

Essas duas estratégias educacionais, cuja base era o desenvolvimento psicológico da criança, levaria à experiência de satisfação diante da diversidade. Por fim, a educação religiosa era proposta por Bovet como o campo mais propenso à construção de recursos simbólicos relacionados ao sentimento de igualdade, paternidade e de amor à humanidade, apontando para a estreita relação entre a sua teoria e as ideias do cristianismo social.

Conclusões

É interessante notar as questões que se colocam ao campo da Educação quando as sociedades vivenciam um tempo de desespero e tragédia como foi o caso da Primeira Guerra Mundial. Jean Piaget, célebre psicólogo do século XX, afirmou, em 1931, que a educação era o principal meio para auxiliar os homens a se desprenderem de seus antigos pontos de vista para

se apropriarem de novas formas de pensamento, já que atua em uma escala mais abrangente. Concebida dessa forma, a educação se torna poderosa arma nas mãos daqueles responsáveis pela formação das futuras gerações, possibilitando-lhes, inclusive, mudar o curso da história, seja em direção ao desenvolvimento ou à catástrofe.

Entendemos que os organizadores da conferência A paz pela escola compartilhavam dessa mesma opinião e apostavam no trabalho desenvolvido pelas escolas para a divulgação do novo órgão, a SDN, que procurava se afirmar como referência nas relações internacionais. Como aliada à educação, a psicologia se pronunciava como um importante instrumento de conhecimento do funcionamento psíquico, fundamental para o desenvolvimento do espírito internacional almejado.

No entanto, é necessário ponderar sobre a difícil tarefa enfrentada por esse grupo de intelectuais, educadores e também pais que se preocupavam com o tipo de instrução que seus filhos recebiam nas escolas. Buscava-se difundir o pensamento internacionalista entre as crianças e, para isso, recorria-se à ciência para alcançar as profundezas de tal trabalho. No entanto, vivia-se em um contexto de pós-guerra onde as tensões entre os países crescia ao longo da década de 1920, sobretudo considerando a grande depressão econômica iniciada, nesse período, e a ascensão das forças políticas do militarismo e da extrema direita em alguns países como a Alemanha. Segundo Hobsbawm (1995, p. 43), este contexto tornava a ideia de uma nova guerra mundial “[...] não apenas previsível, mas rotineiramente prevista”.

Como formar a consciência internacionalista diante de uma ameaça concreta de guerra? Como educar para a tolerância e solidariedade ao estrangeiro quando o próprio estrangeiro é o inimigo? Essas eram questões que não apareciam diretamente nos discursos analisados, mas que puderam ser percebidas nas entrelinhas. Entendemos que a discussão sobre as condições psicológicas que favoreceriam atitudes pacifistas ou nacionalistas se dava em um contexto que reagia aos conflitos herdados do século XIX, ou seja, aos problemas advindos da ascensão de grandes impérios que pouco davam atenção às questões humanitárias implicadas nas relações internacionais.

Tratava-se, portanto, de um projeto civilizatório, fundamentado, sobretudo, no conhecimento científico do ser humano, como bem podemos entender a partir do trabalho de Pierre Bovet. Acreditamos ser importante ressaltar que,



nessa discussão realizada pouco após a Primeira Guerra Mundial, os três pilares indicados por Bovet como fundamentais para uma educação pacificadora – educação moral, social e religiosa – foram apoiados pela maioria dos conferencistas. No entanto, essa concepção seria bastante criticada ao final da década de 1920 e início da década de 1930, inclusive por Jean Piaget que irá substituir Pierre Bovet na direção do BIE em 1929.

Para Piaget (1998, p. 85), o obstáculo a ser superado para atingir uma educação internacionalista são as tendências espontâneas dos indivíduos, as quais os impulsionam “[...] seja a erigir em absoluto nosso egocentrismo nacional, seja a sonhar com uma humanidade abstrata e ideal. Essas duas atitudes se equivalem, pois o segundo absoluto é no fundo apenas o primeiro, projetado nos céus”.

Entendemos que aqui ele marca a sua discordância com a proposta de Pierre Bovet para a educação internacional apresentada no congresso A paz pela escola. Bovet afirmava que a possibilidade de construção do espírito de cooperação internacional supunha uma intervenção específica sobre os instintos humanos que poderia ser colocada em prática pelos métodos de educação para a paz. A educação religiosa seria um dos principais instrumentos desse projeto pedagógico, pois ela levaria ao conhecimento do Pai celestial e ao sentimento de igualdade e amor à humanidade. Piaget tornou-se um crítico de Bovet, ao afirmar que a educação para a paz deveria ser pautada na construção de formas cooperativas de operar sobre a realidade que não passavam pela transcendência do ser e pela necessidade da religiosidade.

Apesar da riqueza de conteúdo dessas discussões, esse movimento vai se enfraquecendo até ser completamente silenciado em 1939 quando inicia a Segunda Guerra Mundial. Ainda assim, entendemos que o tema da educação para a paz, ligado ou não ao internacionalismo, é bastante atual devido ao contexto contemporâneo em que se valoriza o ideal de educação para todos, o respeito à diversidade e os projetos escolares inclusivos. Vivemos momentos históricos diferentes, mas o ser humano e seus modos de operar sobre a realidade podem se assemelhar em alguma medida. Assim, esperamos que as questões levantadas sobre um passado não tão distante possam contribuir, de alguma maneira, para o debate contemporâneo sobre uma educação pacificadora.

Notas

- 1 Or c'est précisément aux problèmes de la vie affective que Pierre Bovet a consacré ses principaux travaux, employant sa vaste expérience pédagogique et sa parfaite maîtrise des techniques psychologiques à pénétrer le secret des réalités morales et religieuses.
- 2 Jean Amos Comenius (1592-1670) foi um pensador checo que pregava um pacifismo democrático. Os expositores checos da conferência afirmam que o pensamento de Comenius ainda inspirava os programas escolares elaborados nesse início de século XX e representava o caminho escolhido pelo povo checo para se alcançar a paz.
- 3 Antônio Carneiro Leão foi diretor geral da instrução pública primária, normal e profissional no Rio de Janeiro de 1922 a 1926.
- 4 étudier successivement les données psychologiques indispensables pour bien poser la question, puis quelques-unes des solutions proposées ou déjà tentées pour aboutir à un résultat positif par l'enseignement et par l'éducation tout entière.
- 5 Il est facile de voir que les diverses expériences pratiques tentées par les conférenciers en matière d'éducation pour la paix s'inspirent d'observations psychologiques ou aboutissent à des conclusions de cet ordre.
- 6 Quelques problèmes psychologiques de l'Éducation pour la paix.
- 7 L'étude scientifique des attitudes et des préjugés des enfants. Méthodes et résultats.
- 8 Questionnaire sur les sentiments des enfants relatifs à la Paix et à la guerre posé à 143 enfants et adolescents tchécoslovaques en février et mars 1927.
- 9 Pas de branche nouvelle, mais un nouvel esprit.
- 10 Les manuels d'histoire et les maîtres enseigneront aussi à la jeunesse que le pacifisme n'est pas fait de soupirs sentimentaux; il ne consiste pas à fermer les yeux devant la réalité désagréable, c'est un travail systématique et hardi; il ne signifie pas seulement la guerre à la guerre mais plus encore, c'est-à-dire la guerre contre tout ce qui conduit à la guerre.
- 11 les expériences sont plus convaincantes que les paroles.
- 12 A Cruz Vermelha da Juventude foi uma das organizações que surgiram como apoio e viabilização desse método. No empreendimento da educação internacional, essa organização era responsável por traduzir os textos dos alunos e enviar as correspondências trocadas entre os escolares de diferentes nacionalidades.
- 13 [...] avant d'en arriver au véritable internationalisme, il faut d'abord stimuler les sentiments de justice, de coopération, de soumission des intérêts égoïstes au but général. C'est là que se trouve la relation entre le self-government et le mouvement pacifiste.
- 14 Os Irmãos Checos se organizavam como a primeira igreja cristã relatada nos textos bíblicos e se consideravam filhos de um mesmo pai, o Pai celestial. Eles foram perseguidos a partir de 1620, época em que os protestantes constituíam três quartos do povo tcheco. Foram exilados em diversos países até poderem se reorganizar na Alemanha, na província de Saxe.
- 15 L'amour de la paix et l'horreur de la violence, telle était la tradition de l'Unité des Frères tchèques.
- 16 quels adversaires, quels auxiliaires un éducateur animé d'un idéal de paix trouvait dans les tendances spontanées de l'enfant, dans ses instincts (...).
- 17 Apesar desta obra não ter sido traduzida para o Português, acreditamos que em alguma medida o trabalho de Bovet foi divulgado no Brasil já que, conforme registrado por Rochedieu (1967),



- em 1952 ele visita as cidades de São Paulo, Belo Horizonte e o estado da Bahia na qualidade de conferencista.
- 18 L'armée tout entière pourrait être décrite comme une manifestation de l'instinct social mis au service de l'instinct de lutte.
 - 19 En fait, le symbole de la famille humaine, nous n'en trouverons jamais de plus beau, ni de plus satisfaisant pour l'esprit et pour le coeur à la fois, que celui du Père céleste. La religion de la fraternité humaine ne saurait en faire fi; elle ne saurait même à la longue- c'est notre conviction – s'en passer.
 - 20 Ainsi, l'éducation pour la paix m'apparaît supposer et impliquer à la fois l'éducation morale (la lutte contre le mal), l'éducation sociale (une initiation à la solidarité), l'éducation religieuse (une connaissance plus haute du Père céleste et de la famille humaine).

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças (Coord.). **Violência nas escolas**. Brasília: Unesco, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ALMEIDA, Marilene Oliveira. **O ensino de arte em Minas Gerais (1940-1960)**: diálogos e colaborações entre a arte e a educação nova. 2013. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/>. Acesso em: 15 jun. 2016.

ASSIS, Raquel Martins. A formação da inteligência e da moralidade: o conceito de atividade em compêndios do século XIX. In: SANTIAGO, Ana Lydia; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Educação de crianças e jovens na contemporaneidade**. Belo Horizonte: Editora PucMinas, 2011.

ASSIS, Raquel Martins; ANTUNES, Mitsuko Makino. Psiquismo na criança: Psicologia divulgada pela Imprensa educacional no Brasil (1930-1940). **Psicologia Latina**, Madrid, v. 5, n. 1, p. 21-30, 2014.

BOVET, Pierre (Dir.). **La paix par l'école**. Travaux de la Conférence Internationale de Prague, (16-29 avril). Genève: Bureau International d'Éducation; Prague: Société Pédagogique Comenius, 1927.

BOVET, Pierre. Quelques problèmes psychologiques de L'éducation pour la Paix. In: BOVET, Pierre (Dir.). **La paix par l'école**. Travaux de la conférence internationale de Prague, (16-29 avril). Genève: Bureau International d'Éducation; Prague: Société Pédagogique Comenius, 1927.

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION. **Premier cours spécial pour le personnel enseignant** – Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale? Compte-rendus des conférences donnés du 20 août au 1er septembre 1928. Genève: Bureau International d'Éducation, 1928.

CAMPOS, Regina Helena; NEPOMUCENO, Denise. O funcionalismo europeu: Claparède e Piaget em Genebra, e as repercussões de suas idéias no Brasil. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur; PORTUGAL, Francisco. **História da Psicologia: rumos e percursos**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2006.

CASSIMIR, R. L'Autonomie des écoliers (self-government). Une introduction à la Société des Nations. In: BOVET, Pierre. (Org.) (1927). **La paix par l'école**. Travaux de la conférence internationale de Prague (16-29 avril). Genève: Bureau International d'Éducation; Prague: Société Pédagogique Comenius, 1927.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: Unesco/Brasil, 2010.

FRANTA, Zdenek. Comment l'esprit de paix devrait-il se manifester dans les manuels d'histoire. In: BOVET, Pierre. (Org.) (1927). **La Paix par l'école**. Travaux de la conférence internationale de Prague (16-29 avril). Genève: Bureau International d'Éducation; Prague: Société Pédagogique Comenius, 1927.

HENDRICH, J. L'Effort Pacifiste de Comenius. In: BOVET, Pierre. (Org.) (1927). **La paix par l'école**. Travaux de la Conférence Internationale de Prague, (16-29 avril). Genève: Bureau International d'Éducation; Prague: Société Pédagogique Comenius, 1927.

HOBSBAWM, Eric. Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991). Companhia das Letras: São Paulo, 1995.

HOFSTETTER, Rita; RATCLIFF, Marc; SCHNEUWLY, Bernard. **Cent ans de vie** – La Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, héritière de l'Institut Rousseau et de l'ère piagétienne 1912-2012. Genève: Georg Editeur, 2012.

JARES, Xesús. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. 2. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOUREIRO, Clarice Moukachar Batista. **“É possível uma educação para a paz?”** A psicologia nas discussões sobre uma pedagogia pacificadora entre 1927 e 1934 na Europa. 2015. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/>. Acesso em: 9 ago. 2016.



MAGNIN, Charles. Si tu veux la paix, cultive la justice! Jalons d'une histoire de l'éducation à la paix dans le cadre du Bureau International d'Éducation (1927-2001). In: AUDIGIER, François; BOTTANI, Norberto (Dir.). **Education et vivre ensemble**. Genève: Service de la recherche en éducation, 2002.

PARRAT-DAYAN, Silvia. Piaget e as instituições: o Instituto Jean-Jacques Rousseau, o BIE e o Centro Internacional de Epistemologia Genética. In: CAMPOS, Regina Helena; VIEIRA, Rita de Cássia (Org.). **Instituições e Psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2008.

PASQUIER, Marcel du. Les efforts constructifs et les recommandations de la commission de coopération intellectuelle. In: BOVET, Pierre (Dir.). **La paix par l'école**. Travaux de la conférence internationale de Prague (16-29 avril). Genève: Bureau International d'Éducation; Prague: Sociéty Pédagogique Comenius, 1927.

PIAGET, Jean. Introdução psicológica à educação internacional[1931] In: PARRAT, Silvia; TRYPHON, Anastasia. **Jean Piaget: sobre a Pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PONGRATZ, Ludwig J. Abordagens descritiva e analítica: Dilthey vs. Ebbinghaus. In: BROZEK, Josef; MASSIMI, Marina. **Historiografia da psicologia moderna**. Edições Loyola, São Paulo, 1998. (Versão brasileira).

ROCHEDIEU, Edmond. Pierre Bovet (1878-1965). Obituary. **Revue de théologie et de philosophie**, Zurich, v. 17, n. 3, 1967. Disponível em: www.e-periodica.ch. Acesso em: 22 jun. 2016.

RUCHAT, Martine. A Escola de psicologia de Genebra em Belo Horizonte: um estudo por meio da correspondência entre Edouard Claparède e Hélène Antipoff (1915-1940). **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 17, p. 181-205, 2008.

VIDAL, Fernando. Le sujet et les frontières de la psychologie, XVIIe-XXe siècle. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, n. 1, v. 3, p. 4-13, 2003. Disponível em: www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/7774. Acesso em: 15 jun. 2016.

Ms. Clarice Moukachar Batista Loureiro
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA | UFMG
Fonte financiadora: CAPES
E-mail | claricelou@gmail.com



Profa. Dra. Raquel Martins de Assis
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff - CDPHA | UFMG
E-mail | rmassis.ufmg@gmail.com

Recebido 20 ago. 2016

Aceito 10 jan. 2017



Direitos humanos no contexto da Educação de Jovens e Adultos: contribuições das percepções de estudantes

Marciele Stiegler Ribas

Ana Maria Eyng

Romilda Teodora Ens

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Resumo

O presente artigo analisa as percepções dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre Direitos Humanos. A pesquisa, de abordagem qualitativa, contou com a participação de 198 estudantes de cinco Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA's) situados no município de Curitiba-Paraná. Nos resultados identificamos denúncias de violações do direito à educação, quanto à precariedade das condições escolares. Os estudantes percebem como inadequados os materiais didáticos, a infraestrutura de suas escolas, e a existência de professores desqualificados, ao mesmo tempo que reivindicam seus direitos: à educação de qualidade, à igualdade, ao respeito, à diferença. Tanto as violações que identificam quanto as reivindicações de direitos, confirmam um cenário de tensões entre uma proposta de Educação em Direitos Humanos (EDH) e práticas escolares excludentes reiteradas. As percepções dos estudantes podem contribuir para a proposição de ações que minimizem as diversas formas de violação de direitos presentes no interior da escola, alertando para as vicissitudes da EJA.

Palavras-chave: Direitos humanos. Educação de Jovens e Adultos. Educação em direitos humanos.

99

Human Rights in the context of adult and youth education: contributions from the perceptions of students

Abstract

This article examines the perceptions from students of Youth and Adult Education (EJA) on Human Rights. The research, on qualitative approach, was attended by 198 students from five State Elementary Education Centers for Youth and Adults (CEEBJA's) situated in the municipality of Curitiba-Paraná. The results identify complaints of violations of the right to education, as to the precariousness of the conditions. Students perceive as inadequate teaching materials, the infrastructure of their schools, unqualified teachers and, at the same time. Claim their rights: to education of quality, equality, respect, to

difference. Both the violations they identify and the claims of rights, confirm a scenario of tensions between a proposal for Human Rights Education (EDH) and school exclusive repeated practices. The perceptions of students can contribute to the proposal of actions that minimize various forms of violation of rights present inside the school, alerting to the vicissitudes of the EJA.

Keywords: Human Rights. Adult and youth education. Human Rights Education.

Derechos humanos en el contexto de la Educación de Jóvenes y Adultos: contribuciones de las percepciones de los estudiantes

Resumen

Este artículo analiza las percepciones de los estudiantes de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) sobre Derechos Humanos. La investigación, de enfoque cualitativo, tuvo la participación de 198 alumnos de cinco Centros Estatales de Educación Básica para Jóvenes y Adultos (CEEBJA's) ubicados en la ciudad de Curitiba, Paraná. En los resultados, identificamos quejas de violaciones del derecho a la educación, con relación a la precariedad de las condiciones escolares. Los estudiantes se dan cuenta de los materiales inadecuados de enseñanza, la infraestructura de sus escuelas, y la existencia de profesores no cualificados, mientras que ellos reivindican sus derechos: a la calidad de la educación, la igualdad, el respeto y a la diferencia. Ambas violaciones que se identifican como las reivindicaciones de derechos confirman un escenario de tensiones entre una propuesta para la Educación en Derechos Humanos (EDH) y las prácticas de exclusión de la escuela. Las percepciones de los estudiantes pueden contribuir a la proposición de medidas para reducir al mínimo las diversas formas de violación de los derechos presentes en la escuela, advirtiendo de las vicisitudes de la EJA.

Palabras clave: Derechos Humano. Educación de Jóvenes y Adultos. Educación en Derechos Humanos.

Introdução

O tema "direitos humanos" ganha força nos anos 1990, com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que, ao colocar em prática políticas sociais, possibilitou discussões nacionais que culminaram na aprovação de políticas que definem a inclusão dos direitos humanos no currículo escolar. Em especial, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos



(BRASIL, 2008) e as Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012) tratam dessa inclusão.

A Educação em Direitos Humanos se vincula ao direito à educação, mas ainda se observam violações de direitos no interior das escolas, entre elas a negação do próprio direito à educação. Assim, pensar sobre direitos humanos, hoje, implica refletir sobre sua efetivação no espaço/tempo da escola e da sociedade, pois, “[...] não se trata simplesmente de garantia de acesso e permanência na escola, mas da garantia de acesso, da permanência com qualidade e do sucesso na formação integral, considerando a diversidade de contextos e sujeitos” (EYNG, 2013, p. 31).

Essa premissa é válida para toda a educação básica, incluindo suas respectivas modalidades, no caso dessa reflexão, a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A EJA, conforme art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN n. 9.394/1996) é uma modalidade da educação básica “[...] destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, ou seja, 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio (BRASIL, 1996). A história da EJA, segundo alusão de Arroyo (2006, p. 221), “[...] se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares”.

Os estudantes que chegam à EJA podem ter sido vitimados por uma dupla violação de direitos que se inicia na falta da oferta de uma educação de qualidade social¹ e culmina, em muitos casos, com a exclusão dos estudantes, tanto na escola, como da escola, propriamente dita. Nesse contexto, identificamos a contradição entre a garantia do direito à educação e a contribuição da escola para a reprodução das desigualdades sociais, conforme alerta Bourdieu (2013).

Assim, segundo alusão de Campos; Leal e Facci (2016, p. 2226): “No discurso, a escola é para todos, mas no cotidiano, o acesso ao conhecimento ainda acaba sendo destinado a uma parcela específica da população [...]”, da qual os estudantes que recorrem à EJA não fizeram parte. Nessa modalidade de oferta da educação básica, costumeiramente, os estudantes voltam à escola, profundamente marcados pela desigualdade e pela exclusão, depois de terem sido evadidos, excluídos do ensino regular, ou mesmo, sem nunca o terem frequentado. Como consequência, carregam consigo, ainda

que de forma inconsciente, marcas da exclusão e incapacidade, produzidas por uma sucessiva violação de direitos, em muitos casos, iniciada com a negação do direito à educação.

Quando retornam à escola, na modalidade da EJA, essa violação persiste, pois ainda é evidente “[...] a visão compensatória que atribui à educação de jovens e adultos a mera função de reposição de escolaridade não realizada na infância ou adolescência” (DI PIERRO, 2006, p. 20), por conseguinte, assente em uma visão estritamente certificadora.

Essa função compensatória, em certa medida, é reproduzida e reforçada pelo poder público, por exemplo, ao destinar para o financiamento da EJA apenas o montante de 1,5% do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, o qual substitui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, sendo regulamentado pela Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007), compromete a possibilidade de configuração da identidade dessa modalidade de educação. Isso é confirmado por Haddad e Ximemes (2008, p. 146) ao afirmarem que a EJA é “[...] a única a contar com essa espécie de trava de expansão”, ratificando a posição da EJA no cenário das políticas públicas, sendo referida pelos autores como “um direito de segunda categoria”.

O baixo investimento, somado à secundarização da EJA em relação aos outros níveis e modalidades de ensino, resulta em diversos *déficits* educativos, como, por exemplo: infraestrutura inadequada, falta de formação específica para os professores atuarem nessa modalidade, descaracterização do seu público-alvo e de sua função, meramente compensatória. Essa descaracterização é evidente nas próprias Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) que, embora enfatizem as especificidades da EJA, direcionam a utilização das Diretrizes do ensino fundamental e médio² para essa modalidade. Com base nesse cenário, podemos dizer que tais deficiências no campo educacional evidenciam e reforçam a violação do direito à educação na EJA.

A violação de tal direito evidenciada nessa modalidade de ensino enfatiza um modelo de Estado, atuando como monopólio da classe dominante, cujos interesses não incluem as classes dominadas, das quais fazem parte os estudantes da EJA. Portanto, “Negar ou desconsiderar a luta desigual,



travada por parcela significativa da população para conquistar direitos e diminuir a exploração” e, mais, “[...] apontar o Estado como bem de todos, trata-se de posição ingênua, idealista, que soma com a perspectiva da dominação” (CAMPOS; LEAL; FACCI, 2016, p. 213).

Apesar da luta ser desigual, os direitos sociais, historicamente conquistados, resultam das reivindicações das classes populares por melhores condições de subsistência, como alimentação, saúde, trabalho, educação, entre outras. As conquistas provêm das lutas por reivindicações de garantia de direitos.

Nesse sentido, os questionamos, a seguir, são bastante pertinentes: Quais seriam as reivindicações por garantia de direitos dos estudantes da EJA? E os estudantes da EJA têm consciência da violação de seus direitos?

As respostas a essas questões exigem dar voz aos estudantes dessa modalidade de ensino. Com a preocupação de respondê-las, propusemos, nesta pesquisa, o questionamento seguinte: Quais as percepções de estudantes da Educação de Jovens e Adultos sobre direitos humanos?

As percepções em análise foram obtidas a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa, para a qual contribuíram 198 estudantes da EJA, matriculados em cinco Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA's) do município de Curitiba-Paraná, que cursavam a etapa correspondente ao ensino médio.

A elucidação da problemática anunciada se referenda na reflexão sobre os direitos humanos no contexto da EJA, fundamentada, em Bourdieu (2013), Candau (2011), Eyng (2013), Santos (2013), e outros.

Percurso metodológico

A pesquisa empírica, com base na técnica Delphi³, realizou-se em duas fases. Na primeira, foi levantado o perfil dos estudantes da EJA (idade, sexo, etnia e faixa de renda mensal), além da resposta escrita à questão: “O que você entende por direitos humanos na escola?”, formulada com o intuito de identificar as percepções individuais dos estudantes sobre esses direitos. Após análise desse material, elaboramos um segundo instrumento, sob forma de escala de classificação, o qual compreende as categorias levantadas pelas

respostas à questão inicialmente proposta, acompanhadas de suas respectivas frases explicativas, sobre os direitos humanos na escola (TABELA 5).

Para a elaboração do segundo instrumento de análise das percepções estudantis, foram seguidas as orientações de Lefevre e Lefevre (2012), na análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), a qual consiste em interpretar as significações e as ideias centrais emergidas nas respostas dos participantes, agrupando ideias semelhantes em uma única categoria. Desse modo, “[...] a construção do Discurso do Sujeito Coletivo é feita com Expressões-chaves das Ideias Centrais enquadradas na mesma categoria” (LEVEFRE; LEVEFRE, 2012, p. 79).

Após a elaboração do instrumento, aplicado na segunda fase da pesquisa, retornamos aos CEEBJA’s para coletar as respostas dos participantes da primeira fase. Nesse momento, foi proposto a esses estudantes que classificassem, individualmente, as frases/categorias de acordo com o grau de importância atribuído a cada uma delas, elegendo, em seguida, a mais importante para a efetivação dos direitos humanos na escola, justificando sua escolha.

Na segunda fase, cada estudante tem a possibilidade de refletir sobre todas as categorias, ponderando sobre sua resposta inicial e analisando os posicionamentos de outros estudantes ao eleger a percepção que considera a mais importante. “Dessa forma evita-se que haja influência e interferência entre os envolvidos, permitindo que todos se manifestem autêntica e livremente” (EYNG, 1995, p. 63).

Traços identitários e percepções dos estudantes da EJA sobre direitos humanos na escola

Anteriormente à análise das percepções dos estudantes da EJA sobre direitos humanos na escola, apresentamos os traços identitários dos participantes em relação à idade, sexo, etnia e faixa de renda mensal, respectivamente (Tabelas 1, 2, 3 e 4).



Tabela 1
Idade dos estudantes da EJA

Idade	%
18 e 22 anos	36
23 e 27 anos	20
38 e 43 anos	11
44 e 48 anos	6
49 e 53 anos	4
54 e 58 anos	2
59 anos ou mais	2
Não respondeu	1

Fonte | Dados da pesquisa empírica (2015).

Utilizando como parâmetro o disposto no Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, que define como jovens as pessoas entre 15 e 29 anos de idade, na Tabela 1 observamos a confirmação da inserção de estudantes cada vez mais jovens na EJA (BRASIL, 2013). Esse dado é apontado por Brunel (2004) como uma característica dessa modalidade a partir dos anos 1990, em decorrência da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual determina, para a EJA, artigo 38, que a idade mínima para ingresso no ensino fundamental seja 15 anos e 18 anos para o ensino médio (BRASIL, 1996). O aumento de jovens ingressantes, na etapa correspondente ao ensino médio nessa modalidade, com idade entre 18 e 29 anos converge com os resultados do Censo Escolar de 2013, no qual a média nacional de estudantes matriculados nessa modalidade é de 28 anos de idade (INEP, 2014).

A presença significativa da parcela cada vez mais jovem na educação de jovens e adultos, como evidenciada na faixa etária dos participantes da pesquisa (Tabela 1), nos instiga a questionar uma faceta concernente à ampliação da exclusão oriunda do ensino regular: qual a causa da evasão desses estudantes? Em decorrência disso, estaria a EJA sendo configurada como uma modalidade de ensino para a mera correção de fluxo e não como espaço público de garantia do direito à educação? Talvez o problema maior encontre-se no círculo vicioso originado desde o ensino regular, no qual, uma vez excluídos, os alunos (nem todos), são direcionados para a EJA. Nela, os que permanecem, em sua maioria, não têm acesso ao ensino superior,

reproduzindo-se assim, mais uma vez, a exclusão a que foram submetidos desde o ensino regular. Tal exclusão acaba gerando um contrassenso na própria escola, denominado por Bourdieu e Champagne de “paradoxo mentiroso”, pois, nele, os estudantes:

Obrigados pelas sanções negativas da escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria escola lhes havia inspirado, e, em suma, forçados a diminuir suas pretensões, levam adiante, sem convicção, uma escolaridade que sabem não ter futuro (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2013, p. 251)

Outro indicador social preocupante refere-se aos jovens de 15 a 29 anos de idade que não trabalham, não estudam e não procuram emprego, cognominados, na linguagem popular, principalmente pela mídia de “nem, nem, nem”. De acordo com os dados do IBGE (2015), esse contingente representa 13,9% do total de jovens nesta faixa etária, perfazendo um total de 6,8 milhões de pessoas, sendo que a média de estudos desses jovens é de 8,3 anos, ou seja, representam possíveis demandas para a modalidade da EJA.

Em relação ao sexo dos participantes da pesquisa (Tabela 2), o percentual entre homens e mulheres está equilibrado (52% do sexo feminino e 47% do masculino).

106

Tabela 2
Sexo dos estudantes da EJA

Sexo	%
Feminino	52
Masculino	47
Não respondeu	1

Fonte | Dados da pesquisa empírica (2015).

Já no que diz respeito à etnia (Tabela 3), 64% dos participantes se autodeclararam branca, 25% parda e 5% negra.



Tabela 3
Etnia dos estudantes da EJA

Etnia	%
Branco	64
Pardo	25
Negro	5
Não respondeu	5

Fonte | Dados da pesquisa empírica (2015).

A faixa de renda mensal desses estudantes (Tabela 4) varia entre menos de um salário mínimo e mais de cinco salários mínimos⁴. A maioria (54%) tem como renda mensal de um a dois salários mínimos. Em seguida, com 18%, temos os que recebem de dois a três salários mínimos. O percentual daqueles que recebem menos de um salário mínimo corresponde a 9% dos participantes.

Tabela 4
Renda mensal dos estudantes da EJA

Renda mensal	%
Menos de um salário mínimo	9
De 1 a 2 salários mínimos	54
De 2 a 3 salários mínimos	18
De 3 a 4 salários mínimos	6
De 4 a 5 salários mínimos	1
Mais de 5 salários mínimos	3
Não respondeu	9

Fonte | Dados da pesquisa empírica (2015).

Os traços identitários desses estudantes demonstram que eles são predominantemente pobres, brancos, mulheres, com idade entre 18 e 27 anos.

Em relação às percepções dos estudantes sobre direitos humanos na escola, ao compararmos os dados obtidos nas duas fases da pesquisa, foi possível identificar uma diferença da primeira para a segunda fase. Na primeira etapa quando os estudantes responderam, individualmente, à questão “O que você entende por direitos humanos na escola?”, as percepções mais indicadas foram: “direito ao respeito” (23%), “direito à educação de qualidade” (19%) e

“direito ao estudo” (19%). Na segunda etapa, a qual envolveu a aplicação do segundo instrumento, originado das respostas categorizadas da primeira fase, compreendendo categorias, acompanhadas de suas respectivas frases explicativas, extraídas do agrupamento das ideias similares dos respondentes (TABELA 5), as categorias mais indicadas foram: “direito à educação de qualidade” (34,3%), “direito à igualdade” (15,8%) e “direito ao estudo” (15,1%).

Tabela 5
Direitos humanos na escola: percepções de estudantes da EJA

Categorias	Frase explicativa (DSC)	% Estudantes
Direito à educação de qualidade	Direitos humanos na escola é a garantia de uma educação de qualidade com professores qualificados; materiais didáticos; salas adequadas com boa iluminação e maior espaço; boa alimentação e segurança.	34,3%
Direito à igualdade	Direitos humanos na escola é o tratamento igualitário sem qualquer tipo de discriminação, pois todos têm os mesmos direitos.	15,8%
Direito ao estudo	Direitos humanos na escola é a garantia do direito ao estudo; independente da idade, todos têm o direito de concluir o ensino médio para melhorar a sua condição profissional, ou mesmo, ingressar no mercado de trabalho.	15,1%
Direito ao respeito	Direitos humanos na escola é o respeito mútuo entre professores, estudantes e funcionários.	13,0%
Direito à diversidade	Direitos humanos na escola é a garantia do respeito à diversidade em relação à idade, etnia, opção sexual, classe social e crença.	5,5%
Direito à liberdade de expressão	Direitos humanos na escola é o direito de se expressar expondo ideias, opiniões e questionamentos.	4,8%
Direito ao diálogo	Direitos humanos na escola é a garantia do diálogo entre aluno e professor para a maior participação dos estudantes.	4,1%
Cumprimento de regras e normas	Direitos humanos na escola é o cumprimento de regras e normas presentes nas leis para uma boa conduta.	3,4%
Não responderam	-	4,0%

Fonte | Dados da pesquisa empírica (2015).



Concernente à primeira categoria, “direito à educação de qualidade”, é importante assinalar que, conforme alude Silva (2009, p. 223) “[...] a qualidade social da educação não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos a priori e a medidas lineares descontextualizadas”.

Evidenciamos, nos depoimentos dos estudantes (Tabela 5), a denúncia pertinente a, pelo menos, quatro fatores a serem observados para a efetivação de uma educação de qualidade social no contexto da EJA: infraestrutura e material adequado; boa alimentação; segurança e qualificação dos professores.

Em relação à infraestrutura, o Estudante 28 (2015) denuncia: “[...] nós temos o direito e merecemos um espaço melhor e salas melhores, pois trabalhamos o dia todo e deixamos a família para vir para a escola para um futuro melhor pra nós e para o Brasil”.

Quanto ao material inadequado, o Estudante 52 (2015) indica: “[...] temos pouca estrutura e pouco material”. A falta de segurança no período noturno também ficou evidente, “[...] o que falta muito é a segurança nas escolas, estamos à mercê da criminalidade” (ESTUDANTE 67, 2015). A alimentação insuficiente é retratada na resposta do Estudante 32 (2015): “[...] todos merecem ter uma boa educação e merenda”. Sendo reiterada pelo Estudante 103 (2015): “Uma boa alimentação faz uma diferença e tanto”.

Esse cenário é consequência do baixo investimento nessa modalidade por parte dos entes federados. Conforme denunciam Haddad e Di Pierro (2000, p. 124): “Consolidaram-se a tendência à descentralização do financiamento e dos serviços, bem como a posição marginal ocupada pela educação básica de jovens e adultos nas prioridades de política educacional”.

Essa posição marginal da EJA acaba, também, sendo refletida na formação específica de professores para atuar nessa modalidade de ensino. Alguns estudantes reivindicam professores mais qualificados: “É preciso mais investimento na educação e qualificação dos professores” (ESTUDANTE 43, 2015); “Professores qualificados fazem muito bem porque assim eles sabem como lidar com jovens dessa época” (ESTUDANTE 103, 2015).

Diversas pesquisas comprovam que a formação de professores para atuar na EJA, acontece no desenvolvimento da prática pedagógica do professor e não nas licenciaturas, os quais trazem “[...] em sua prática as marcas da precarização e, embora a despeito da sua criatividade e compromisso, têm

sua docência constituída na improvisação e no aligeiramento” (CAPUCHO, 2012, p. 65).

Assim, o docente que atua na EJA se depara com várias dificuldades provenientes da falta, ou mesmo, insuficiente formação, pois algumas licenciaturas ofertam a disciplina de EJA, mas com carga horária muito reduzida.

Nas políticas de formação de professores, bem como nas políticas educacionais direcionadas à EJA, observa-se a ausência de indicativos que contemplem uma proposta de formação específica para atuar nessa modalidade de ensino. Entre as percepções verificadas com os estudantes da EJA para o alcance da qualidade social na educação, as mais urgentes seriam, no mínimo: “[...] ampliar o financiamento destinado à EJA e rever a situação de despreparo e desvalorização profissional dos educadores que a ela se dedicam” (DI PIERRO, 2010, p. 954).

Diante das denúncias e reivindicações dos estudantes, constatadas nesta pesquisa conceituamos a qualidade da educação a partir da proposição de Silva (2009, p. 225): “A escola de qualidade social é aquela que [...] luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação [...]”, e ainda, se propõe a transformar “[...] todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas”.

Nessa perspectiva, a oferta de uma educação de qualidade social passa, também, pela questão da oferta da Educação em Direitos Humanos, na qual os “[...] direitos individuais, coletivos e transindividuais, considerando a igualdade e a diferença, necessitam de processos educativos formais e informais para que sejam apreendidos, vivenciados e protegidos” (EYNG, 2013, p. 31).

A segunda categoria, referente ao “direito à igualdade”, assim hierarquizada por 15,8% dos estudantes, apresenta como reivindicação um tratamento igualitário para todos: “Direito à igualdade, pois todas as pessoas têm o direito de serem tratadas igualmente” (ESTUDANTE 108, 2015); “Todos têm que ter o mesmo tratamento, sem discriminação” (ESTUDANTE 144, 2015).

Ao se reportarem à discriminação, denotam a necessidade de a escola considerar as diferenças individuais. Essa constatação fica evidente na categoria relativa ao “direito à diversidade”: “Todos merecem respeito, não importa a função, a idade” (ESTUDANTE 76, 2015). A questão da idade foi



apontada várias vezes pelos alunos. Como uma característica peculiar da EJA, esta não pode ser ignorada, mas considerada em conjunto com os demais traços identitários dos estudantes que caracterizam a diversidade nela presente, como, por exemplo, “[...] opção sexual, classe social e crença” (ESTUDANTE 135, 2015). Acrescentamos, ainda, a diversidade cultural. Um fator que nos chama a atenção é a conotação negativa dada pelos participantes ao se reportarem “às diversidades”, uma vez que apareceram acompanhadas da discriminação, afinal sempre são citadas com o adendo “independente” da opção sexual, etnia, etc.

A diversidade, característica evidente na EJA, enriquece ainda mais as múltiplas possibilidades educativas nessa modalidade. Entretanto, as diferenças aparecem com uma acepção negativa, e não o contrário. Tal significação negativa é resultado da lógica da padronização presente na escola, imposta, segundo argumentação de Candau (2011, p. 241), pela “cultura escolar dominante”, a qual “[...] prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nessa ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um ‘problema’ a resolver”. Essa constatação reforça a necessidade de se trabalhar tais diferenças de forma positiva, o que implica, ainda nas palavras de Candau (2011, p. 253): “[...] a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar”.

Tais dispositivos educativos necessitam de ações e políticas educacionais que respeitem a diversidade cada vez mais proeminente na educação. Assim, conteúdos de direitos humanos poderão contribuir para uma formação direcionada à cidadania se estiverem pautados em uma perspectiva da globalização contra-hegemônica, conceituada por Santos (2013, p. 9) como “globalização a partir de baixo”, sendo constituída “[...] pelos movimentos e organizações sociais que, mediante articulações locais, nacionais e globais, lutam contra a opressão capitalista e colonialista [...]”. Essa opressão, argumenta o autor, gera

[...] a desigualdade e a discriminação racial e sexual, a destruição dos modos de vida de populações empobrecidas, a catástrofe ecológica e a expulsão de camponeses e povos indígenas dos seus territórios ancestrais, o endividamento das famílias, dos pequenos empresários e dos Estados como forma de controle social e político, a criminalização do protesto social (SANTOS, 2013, p. 9).

Tal posicionamento pressupõe uma Educação em Direitos Humanos em uma perspectiva intercultural na qual se busca “[...] promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais [...]” (CANDAUI, 2008, p. 52, grifo da autora).

Na terceira categoria “direito ao estudo”, os estudantes da EJA fazem referência ao trabalho. Segundo depoimento do Estudante 49 (2015), o direito ao estudo é fundamental “Para melhorar os conhecimentos e conquistar um trabalho digno e em consequência uma qualidade de vida melhor a seus familiares”. A questão do trabalho no contexto da EJA é essencial para “compreender como se estabelecem, na prática, as relações entre o sistema de ensino e o aparelho econômico [...]” (BOURDIEU; BOLTANSKI, 2013, p. 150 e 146). Nas palavras dos autores: “[...] a escola tende a ocupar um lugar cada vez mais importante na medida em que o aparelho econômico se desenvolve e ganha uma complexidade cada vez maior”. Como consequência, as pessoas buscam ou são levadas a procurar maior escolarização para a obtenção de diplomas.

Primeiramente, precisamos considerar que o público da EJA possui uma condição econômica precária; afinal, faz parte de uma classe social desfavorecida. Por esse motivo, esses jovens e adultos, em sua maioria, foram obrigados a abandonar os estudos para trabalhar, como forma de sobrevivência, o que evidencia mais uma forma de exclusão social. Diante do crescimento econômico para se manterem empregados ou “empregáveis”, voltam à escola em busca de melhor qualificação para o mercado de trabalho. Contudo, conforme denuncia Bourdieu (2013, p. 45), o sistema escolar não é “[...] um fator de mobilidade social” e, adverte: “[...] tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”.

Por considerarmos que a inserção social dos estudantes da EJA não pode ser mensurada, apenas, pelo acesso à educação, ou pela obtenção de um diploma do ensino médio e tendo em vista a exigência cada vez maior de qualificação para o mercado de trabalho, questionamos: Quais as chances reais de esses estudantes, desprovidos de um capital cultural⁵, ingressarem em uma universidade?



Assim, [...] em virtude da lentidão do processo de aculturação, [as] diferenças sutis ligadas às antiguidades do acesso à cultura continuam a separar indivíduos aparentemente iguais quanto ao êxito social e mesmo ao êxito escolar. A nobreza cultural também tem seus graus de descendências (BOURDIEU, 2013, p. 47, grifo nosso).

Na quarta categoria, o respeito foi mencionado pelos estudantes desta pesquisa, como fundamental para a efetivação dos direitos humanos na escola, constituindo a categoria: “direito ao respeito”, que assim justificaram:

Todos merecem respeito ninguém é melhor do que ninguém, se a gente está aqui é para estudar e não para ser desrespeitado (ESTUDANTE 138, 2015).

Direito ao respeito mútuo (ESTUDANTE 139, 2015).

Todos os alunos devem respeitar os professores, funcionários, através deles seguimos em frente, concluindo os estudos e conseguindo empregos melhores (ESTUDANTE 146, 2015).

Assim, como base na dimensão essencial no processo educativo. Sobretudo no contexto da EJA, ele precisa ser mais vivenciado, pois está atrelado às categorias discutidas anteriormente: “direito à educação de qualidade”; “direito ao estudo”; “direito à igualdade” e “direito à diferença”. Respeitar os estudantes da EJA significa ofertar a eles uma educação de qualidade social, a qual oportunize a igualdade de direitos, bem como o respeito e o reconhecimento das suas diferenças individuais e coletivas. Quanto ao respeito, Freire destaca ainda:

[...] saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática procurar a coerência com esse saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante (FREIRE, 2003, p. 62).

○ respeito acarreta outra implicação, evidenciada na categoria “direito ao diálogo”. Entre as argumentações dos estudantes para a escolha dessa categoria como a mais importante, a explicitada com maior frequência foi a da necessidade de diálogo entre professor e aluno: “Precisamos dialogar com nossos professores e eles também com a gente” (ESTUDANTE 124, 2015).

O diálogo, como alerta Freire (1992, p. 18), tem um significado importante na ação pedagógica, “[...] precisamente, porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo por isso mesmo nivela, não reduz um ao outro”.

Postulam a necessidade do diálogo como também o desejo de liberdade de expressão: “Todos têm o direito de se expressar” (ESTUDANTE 34, 2015); “[...] tem ideias, opiniões e questionamentos que podem ser discutidos com a maioria e ser resolvido em benefício de todos” (ESTUDANTE 58, 2015). Tanto na categoria “direito ao diálogo” quanto na “direito à liberdade de expressão”, parece-nos que os estudantes reivindicam um maior protagonismo na escola. Tal constatação, de certa forma, converge com um dos princípios da Educação em Direitos Humanos: a democracia na educação.

Considerações...

Neste trabalho, refletimos sobre os direitos humanos no contexto da Educação de Jovens e Adultos, reafirmamos a violação de direitos sofrida por essa parcela da população, integrante da classe dominada. Evidenciamos suas carências educativas, decorrentes do baixo investimento do Estado somado à secundarização dessa modalidade. Buscamos dar voz aos seus estudantes.

Para tanto, a partir da abordagem qualitativa, com a utilização da técnica Delphi, realizamos uma pesquisa empírica com o público da EJA, comumente excluído dos processos escolares. Nosso objetivo consistiu em analisar as percepções desses estudantes sobre os direitos humanos. As percepções mais enfatizadas foram: direito à educação de qualidade; direito à igualdade; direito ao estudo; direito ao respeito; direito à diversidade; direito à liberdade de expressão e direito ao diálogo.

Os participantes da pesquisa denunciaram a precariedade da educação ofertada na EJA em relação à infraestrutura, ao material didático que consideram inadequado, à alimentação, à segurança e à qualificação dos professores. Reivindicaram um tratamento igualitário frente à diversidade de idade, opção sexual e religião, manifestando a importância do respeito. Salientaram o direito ao estudo, independentemente da idade, visando à melhoria das condições econômicas. Mencionaram, ainda, a necessidade de um maior protagonismo na escola por meio do diálogo e da liberdade de expressão.



Essas percepções sobre direitos humanos na escola, as quais podem ser traduzidas em denúncias e reivindicações, confirmam o pressuposto, inicialmente levantado neste artigo, de que a escola além de contribuir para a reprodução das desigualdades sociais, também reproduz a violação do direito à educação no interior da própria escola. Com efeito, tais percepções constituem-se em fontes que podem auxiliar na minimização dessas violações, bem como alertam para as vicissitudes da EJA.

Tratando-se de uma modalidade de ensino que carrega consigo as marcas da exclusão social e da violação de direitos, nos parece urgente que seja incluída a Educação em Direitos Humanos no currículo da EJA. Nesse sentido, uma educação de qualidade social nessa modalidade instiga a conscientização dos seus estudantes sobre direitos individuais e coletivos.

As denúncias de violações e as reivindicações constatadas reforçam a relevância e importância da EDH no contexto dessa modalidade de ensino. Essa argumentação fica acentuada nos princípios estabelecidos pelas Diretrizes da Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012) que se pautam na dignidade humana. Quando voltamos nosso olhar para a EJA, em especial para os seus estudantes, entendemos quão imperativo é garantir a dignidade humana, via educação.

Notas

- 1 Sendo compreendida “como uma prática social e um ato político” (SILVA, 2009, p. 217), a educação de qualidade social é aquela que, além dos aspectos operacionais como infraestrutura adequada, material didático, professores qualificados, promove uma educação política com vistas à emancipação.
- 2 De acordo com o “Art. 3º - As Diretrizes Nacionais do Ensino Fundamental estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 2/98 se estendem para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental” e, conforme o “art. 4º - As Diretrizes Nacionais do Ensino Médio estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 3/98 se estendem para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no ensino médio” (BRASIL, 2000).
- 3 Como explica Antunes (2014, p. 64) inicialmente “[...] se aplica um questionário, com características exploratórias, montado de forma a colher informações preliminares que serão analisadas, definindo o primeiro *round*. A partir dos questionários respondidos e analisados no primeiro *round*, gera-se um segundo questionário, que retorna para que os informantes originais respondam as novas questões, constituindo assim o segundo *round* [...]”.
- 4 O valor do salário mínimo, durante a realização da pesquisa empírica (2015), perfazia o total de R\$ 788,00.

- 5 “Para Bourdieu, o *capital cultural* constitui o elemento da herança familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar. Seria uma espécie de *rentabilização pedagógica*, na medida em que a posse do capital cultural favorece o desempenho escolar, uma vez que facilita a aprendizagem de conteúdos e códigos que a escola veicula e sanciona” (CUNHA, 2007, p. 515).

Referências

ANTUNES, Marcelo Moreira. Técnica Delphi: metodologia para pesquisas em educação no Brasil. **Revista de Educação**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 63-71, jan./abr. 2014.

ARROYO, Miguel Gonzales. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: UNESCO. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO/MEC/RAAAB, 2006.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução Aparecida Joly Gouveia. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. Tradução Magali de Castro. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. Tradução Magali de Castro. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 8 maio 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: http://r1.ufrrj.br/wp/cpa/wp-content/uploads/file/CPA/rcp001_12_Direitos_humanos.pdf. Acesso em: 6 jan. 2015.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2008. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.



_____. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 jul. 2000. Seção 1, p.18.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jan. 2013.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal: Secretaria Especial de Editoração e Publicações: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: 10 jan.2012.

BRUNEL, Carmem. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAMPOS, Herculano Ricardo; LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Direito à educação, formação do adolescente e adoecimento docente no Estado capitalista. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 40, p. 205-230, jan.-abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9854/6982>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos**: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 503-524, jul./dez. 2007.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: UNESCO. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO/MEC/RAAAB, 2006.

_____. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set.

2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300015>. Acesso em: 24 mai. 2012.

ESTUDANTE 28. **Entrevista**. Curitiba (Paraná), 25 jun. 2015.

ESTUDANTE 32. **Entrevista**. Curitiba (Paraná), 25 jun. 2015.

ESTUDANTE 34. **Entrevista**. Curitiba (Paraná), 25 jun. 2015.

ESTUDANTE 43. **Entrevista**. Curitiba (Paraná), 30 jun. 2015.

ESTUDANTE 49. **Entrevista**. Curitiba (Paraná), 30 jun. 2015.

ESTUDANTE 52. **Entrevista**. Curitiba (Paraná), 30 jun. 2015.

ESTUDANTE 58. **Entrevista**. Curitiba (Paraná), 22 jun. 2015.

ESTUDANTE 67. **Entrevista**. Curitiba (Paraná), 22 jun. 2015.

ESTUDANTE 76. **Entrevista**. Curitiba (Paraná), 22 jun. 2015.

ESTUDANTE 103. **Entrevista**. Curitiba (Paraná), 3 jul. 2015.

ESTUDANTE 108. **Entrevista**. Curitiba (Paraná), 24 jun. 2015.

ESTUDANTE 124. **Entrevista**. Curitiba (Paraná), 19 jun. 2015.

ESTUDANTE 135. **Entrevista**. Curitiba (Paraná), 19 jun. 2015.

ESTUDANTE 138. **Entrevista**. Curitiba (Paraná), 6 jul. 2015.

ESTUDANTE 139. **Entrevista**. Curitiba (Paraná), 6 jul. 2015.

ESTUDANTE 144. **Entrevista**. Curitiba (Paraná), 6 jul. 2015.

ESTUDANTE 146. **Entrevista**. Curitiba (Paraná), 6 jul. 2015.

EYNG, Ana Maria. Educação em Direitos Humanos no currículo escolar: o projeto político pedagógico como espaço de garantia ou violação de direitos. In: EYNG, Ana Maria (Org.).

Direitos Humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo. Curitiba: Editora CRV, 2013. p. 29-58.

_____. **A formação do homem no processo pedagógico e sua fundamentação antropológico-filosófica**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação), Curitiba, 1995. (Mimeo).



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 108-130, maio/ago. 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200007&script=sci_abstract. Acesso em: 9 abr. 2013.

HADDAD, Sérgio; XIMENES, Salomão. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: um olhar passado dez anos. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Dados do IBGE de 2014, considerando todas as faixas etárias. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 3 mar. 2015.

_____. **Síntese dos indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira, 2015. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>. Acesso em: 18. abr. 2016.

INEP. **Censo escolar da educação básica 2013**: resumo técnico. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2014.

LEVEFRE, Fernando; LEVEFRE, Ana Maria. **Pesquisa de representação social**: um enfoque quali-quantitativo a metodologia do discurso do sujeito coletivo. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Maria Abadia. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

Doutoranda Mariele Stiegler Ribas
Pontifícia Universidade Católica
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Formação de Professores

Grupo de Pesquisa Políticas, Formação de Professores, Trabalho Docente e Representações Sociais

Bolsista CAPES/Fundação Araucária

E-mail | marci.stiegler.ribas@gmail.com

Profa. Dra. Ana Maria Eyng

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Programa de Pós-Graduação em Educação

Coordenadora do Observatório de Violências nas Escolas

Coordenadora Institucional do PIBID/PUCPR

Líder do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Formação de Professores

E-mail | eyng.anamaria@gmail.com

Profa. Dra. Romilda Teodora Ens

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisadora Associada da Fundação Carlos Chagas

Líder do Grupo de Pesquisa Políticas, Formação de Professores, Trabalho Docente e Representações Sociais | POFORS

Integra a Cádetra da UNESCO sobre Profissionalização Docente

E-mail | romilda.ens@gmail.com

Recebido 2 jun. 2016

Aceito 6 dez. 2016



Literatura surda: representações em produções editoriais

Janete Inês Müller
Instituto Federal Farroupilha
Lodenir Becker Karnopp
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

Na articulação aos Estudos Culturais em Educação e aos Estudos Surdos, objetiva-se analisar representações surdas em produções editoriais de surdos, de diferentes gêneros textuais de caráter autobiográfico (narrativas de vida, poemas, crônicas e romances). Essas obras circulam em português escrito e compõem a literatura surda. Opera-se principalmente com o conceito de representação (HALL, 1997), compreendendo a linguagem como produtora de significados. Nas onze (11) obras discursivamente analisadas neste artigo, as quais foram escritas por surdos e são destinadas ao público-leitor juvenil e adulto, observamos a busca pela desconstrução de estereótipos atribuídos aos surdos. Além disso, os autores dos livros produzem autorrepresentações positivas, legitimadas através de seus exitosos exemplos de vida e de paratextos que integram as produções editoriais. Diante das lutas e de movimentos das comunidades surdas, além das políticas públicas de incentivo à cultura, os escritos surdos têm conquistado territórios culturais, expandindo o mercado editorial que tematiza narrativas sobre sujeitos considerados 'diferentes'.

Palavras-chave: Surdos. Literatura surda. Representação.

121

Deaf literature: representations in editorial productions

Abstract

In conjunction to Cultural Studies in Education and Deaf Studies, we aim to analyze deaf representations in editorial productions of deaf people, of different genres of autobiographical character (life narratives, poems, essays and novels). These books circulate in writing Portuguese and compose the deaf literature. It operates mainly with the concept of representation (Hall, 1997), including language as a producer of meanings. In the eleven (11) discursively works analyzed in this article, which was written by deaf persons and are intended for youth and adult readership, there is the search for deconstructing stereotypes attributed to the deaf persons. Moreover, the authors of the books produce positive self-representations, legitimized by its successful examples of life and paratexts that integrate editorial productions. Faced with the struggles and movements of deaf people's communities and public policies to encourage culture, the deaf writings have conquered cultural territories, expanding the publishing market that thematizes narratives about subjects considered 'different'.

Keywords: Deaf. Deaf literature. Representation.

Literatura surda: representaciones y editores productions

Resumen

En conjunción con los Estudios Culturales en Educación e a los Estudios de Sordos, se intentó evaluar las representaciones sordas en los editoriales de producciones de las personas sordas, de diferentes géneros de carácter autobiográfico (narrativas de vida, poemas, ensayos y novelas). Estas obras circulan en portugués escrito y componen la literatura surda. Operamos principalmente con el concepto de representación (Hall, 1997), comprendiendo el idioma como productor de significados. En las once (11) obras discursivamente analizadas en este artículo, que fueran escritas por personas sordas y están destinadas a jóvenes y adultos lectores, observamos la búsqueda de la deconstrucción de los estereotipos atribuidos a los sordos. Por otra parte, los autores de los libros producen auto-representaciones positivas, legitimados por sus ejemplos exitosos de vida y de paratextos que integran las producciones editoriales. Frente a las luchas y los movimientos de las comunidades sordas y las políticas públicas para fomentar la cultura, los escritos sordos han conquistado territorios culturales, ampliando el mercado editorial que tematiza narrativas sobre temas considerados "diferentes".

Palabras clave: Sordo. La literatura surda. Representación.

122

Situando o trabalho

Uma narrativa acontece em um mundo de narrativas não demarcadas por um início ou fim, que são construídas a partir da intertextualidade: cada livro é constituído na relação com outros livros; nossas histórias se dão por meio de outras, às quais temos acesso, ou que constituímos quando nos narramos.

Além disso, uma narrativa, por fragmentária que seja, a partir de princípios, "[...] compõe um modelo do real, faz um recorte do mundo e ameniza a ameaça da Esfinge: decifra-me ou te devoro" (CADEMARTORI, 2009, p. 49). Ainda segundo a autora, contar é um modo de refletir sobre os acontecimentos narrados, pois quem conta é a voz narrativa, aquela que, dirigindo-se ao leitor, lhe apresenta o mundo criado. Também o faz segundo um ponto de vista, a partir do qual é percebida a experiência da personagem.

As narrativas, por mais simples que sejam, buscam atender a expectativas dos leitores, manifestando interpretações de fatos e de fenômenos, principalmente humanos. Nesses processos, constituídos pelas palavras, são produzidos sentidos e criadas verdades que funcionam como mecanismos



de subjetivação. Em tempos de “[...] empréstimos e negociações entre várias línguas, entre línguas e imagens, não captamos os significados se não observarmos as peripécias das palavras, o modo como deslizam pelas ações daqueles que leem [...]” (CANCLINI, 2008, p. 13). Os vocábulos não estão ‘soltos no ar’; são encontrados a partir da forma como os vemos, ou seja, dos enunciados que nos constituem e daqueles que produzimos para entendermos o mundo.

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga mais do que simplesmente palavras, mais que somente palavras (LARROSA, 2015, p. 18).

As palavras também se fazem presentes em representações que cada cultura passa a fazer de si e dos outros, como uma forma de dar sentido às suas próprias experiências e tradições, constituindo modos de ser e de viver. Os significados são produzidos, partilhados e negociados pela linguagem nas interações pessoais e sociais, pela variedade de meios (impresos ou tecnológicos, por exemplo), quando nos apropriamos de algumas verdades e tecemos narrativas. O significado é construído pelo trabalho da representação e surge em relação aos diferentes momentos ou práticas do circuito da cultura, isto é, na construção da identidade, na delimitação da diferença, na produção e no consumo da cultura, bem como na regulação das condutas sociais (HALL, 1997).

Nesses processos de representação – produção de significados através da linguagem –, os discursos não são apenas entendidos como conjunto de signos que representam, mas “[...] como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2005, p. 55). Ainda na perspectiva foucaultiana, percebemos que as práticas discursivas são reguladas por uma série de regras e de procedimentos sobre quem fala, de onde e para quem fala. Além disso, o “[...] discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou

os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2014, p. 10).

É a linguagem que permite a criação de um sistema de significações para representar coisas e negociar sentidos sobre elas. É sobre os sentidos que damos às coisas que construímos nossas experiências cotidianas e nossas interpretações sobre nós e os outros. Se a linguagem nos permite entrar em um campo social de produção de verdades e de representações, ela também nos permite inventar a surdez de muitas formas, dependendo das relações em que estamos mergulhados (LOPES, 2010, s/p).

Pensando desse modo, problematizamos esses processos de significação culturalmente construídos, principalmente a partir da análise discursiva. Para isso, na perspectiva foucaultiana, voltamo-nos a produções editoriais surdas, aqui entendidas como artefatos da cultura surda. Mesmo diante de um processo de afirmação cultural, a cultura surda não se constitui como homogênea, cristalizada, de pureza essencial, pois cada sujeito surdo constrói sua identidade e representa a si mesmo a partir de suas experiências; a cultura surda desloca-se, fragiliza-se e se hibridiza no contato com outras culturas.

Assim, compreendemos a surdez “[...] como um território de lutas, um espaço de conflitos de identidades, onde os elementos culturais circulam pelas fissuras e rachaduras dessa comunidade, conformando um labirinto de significados” (KLEIN; LUNARDI, 2006, p. 15). A negociação sobre a surdez, o ‘ser surdo’ e sua cultura dá-se por meio da linguagem, no interior das relações de poder.

Nessa esteira de pensamento, os surdos, “[...] entendidos como povo ou grupo que se nomeia como tal, estão inscritos na ordem do acontecimento cultural, ou seja, na ordem da luta permanente do tornar-se, do vir a ser, frente a outro(s) grupo(s)” (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 127-128). O ‘ser surdo’ é aqui entendido como “[...] um sujeito possuidor de uma língua, de uma cultura e de identidades múltiplas, um sujeito social e politicamente construído, diferente” (MORAIS; LUNARDI-LAZZARIN, 2009, p. 25). Falar de surdo é também pensá-lo como sujeito plural, multifacetado, cuja experiência de ser, de estar no mundo, que é coletiva no encontro com outros surdos, é sentida de maneiras singulares; trata-se de uma experiência que nos surdos deixa sinais que formam a sua condição surda de viver.



Na articulação ao campo dos Estudos Culturais em Educação, mais precisamente aos Estudos Surdos, este artigo objetiva analisar representações surdas em produções editoriais de surdos, de diferentes gêneros textuais de caráter autobiográfico (narrativas de vida, poemas, crônicas e romances). Essas obras circulam em português escrito e compõem a literatura surda. A análise dessas produções, destinadas ao público juvenil e adulto, possibilita notar uma conversão significativa no processo de representação surda: na tentativa de desconstruir estereótipos atribuídos aos surdos, os autores dos livros buscam uma autorrepresentação positiva, legitimada através dos exemplos próprios de vida e de paratextos que integram as obras publicadas.

Essa afirmação é sustentada pela materialidade discursiva-investigativa deste trabalho, constituída por onze (11) obras publicadas e que circulam no mercado editorial brasileiro: *O Som das palavras: antologia literária*, com produções de vários surdos; *No meu silêncio ouvi e vivi*, de Olindina Coelho Possídio; *O Voo da Gaivota*, de Emmanuelle Laborit; *Despertar do Silêncio e Recortes de uma vida: descobrindo o amanhã*, de Shirley Vilhalva; *Como é ser surdo*, de Vera Strnadová; *A juventude, o carnaval e o Rio de Janeiro*, de Celso Badin; *Mãos ao vento*, de Sylvia Lia Grespan Neves; *Meus Sentimentos em Folhas*, de Ronise Oliveira; *Bela do silêncio*, de Brenda Costa; e *A verdadeira beleza: uma história de superação*, de Vanessa Vidal.

Com exceção das obras da francesa Emmanuelle Laborit e da theca Vera Strnadová, que circulam no Brasil a partir de edições traduzidas, respectivamente da modalidade escrita do francês e theco para o português, as demais produções são de surdos brasileiros. Nas obras analisadas, a escrita em segunda língua é desenvolvida pela autoria, escrita colaborativa, ou pela tradução de Libras para português. Essas produções compõem o que entendemos por literatura surda, como aprofundamos na próxima seção deste texto.

Produções editoriais na literatura surda

Tradicionalmente, em processos de construção de significados sociais, a literatura tem sido remetida à noção de cânone, como escrita autorizada e priorizada por uma minoria influente; ou seja, sob influência de padrões acadêmicos, as produções ainda têm sido definidas como literatura, ou não, de acordo com a sua qualidade de escrita e possibilidade de se tornarem clássicas. Tambling, citado por Hunt (2010), assume que algumas obras são lidas

como literárias porque há escritores que configuram um padrão imaginário, isto é, a obra torna-se literária pela relação que é estabelecida com o autor de produção de *status* já reconhecido.

Nesse sentido, os livros escritos por surdos, em análise neste texto, têm sido reconhecidos e valorizados na cultura surda, produzidos por líderes em comunidades surdas e/ou sujeitos bem-sucedidos na sociedade. Na capa da obra *Recortes de uma vida: descobrindo o amanhã*, afirma-se que o livro contempla o “[...] depoimento de uma professora surda parcial, que recebeu Medalha Educação BPW CG2000 do Projeto *O mestre que marcou minha vida*”. Acerca da escritora Brenda Costa, na contracapa de sua obra autobiográfica, lê-se: “Guerreira e vencedora, hoje Brenda Costa é top model internacional”. Outro exemplo de status atribuído aos autores surdos encontra-se na obra de Sylvania Lia Grespan Neves, apresentada como pedagoga surda, graduanda em Letras-Libras (UFSC), docente de Língua Brasileira de Sinais (Libras) em cursos de graduação e de pós-graduação.

Como o mercado editorial abriu portas para textos de caráter autobiográfico, que, por sua vez, têm um público consumidor, essas produções podem ser entendidas como literárias. Caracterizada como um conjunto de obras que a torna contemporânea, sendo ressignificada ao longo dos tempos, a literatura é marcada pela pluralidade linguística e temática, circulando em diferentes culturas e através de variados suportes textuais. Vinculada ao contexto cultural, entendemos que a literatura compreende o que se escolhe fazer dela em algum tempo e lugar, ou seja, uma produção pode tornar-se literatura, sendo lida de várias formas e em diferentes momentos. Por esse viés, as produções editoriais surdas aqui analisadas compõem o universo do que convencionamos denominar ‘literatura surda’.

Assim como a literatura infantil – com terminologia usada para a distinção, por conveniência, de uma literatura universal –, que se define em termos de seu público, o adjetivo ‘surda’, que é atribuído ao substantivo ‘literatura’, viabiliza pensar que a literatura surda contempla um conjunto de textos produzidos, que circulam e são consumidos em língua de sinais, principalmente por surdos. Nesse caso, além da circulação presencial, seus registros dão-se principalmente por meio de vídeos, com suporte em DVDs e em sites da internet. A literatura surda também é composta de livros escritos em português, marcados pela cultura surda, produzidos por surdos, ou não. Nessa linha de pensamento, as obras aqui investigadas, de caráter predominantemente autobiográfico,



em diferentes gêneros textuais, constituem o acervo bibliográfico do que se entende por literatura surda, compondo um território de produção e de consumo cultural, que constitui identidades e marca diferenças.

Karnopp (2006) utiliza a expressão 'literatura surda' para histórias que têm a língua de sinais, a questão da identidade e da cultura surda presentes na narrativa. Nessas histórias, a surdez é discursivamente produzida como presença de algo, e não como falta, representando os surdos como um grupo linguístico e cultural. Além disso, a pesquisadora propõe não falar de literatura surda como algo localizado, fechado, demarcado, muito menos de oposição à cultura ouvinte; sugere, portanto, o hibridismo cultural, em que produções surdas se fazem presentes em outras culturas, buscando um outro lugar e outras representações, uma fronteira a partir da qual se fazem presentes. Com base nisso, as obras em análise neste texto constituem a literatura surda, visto que, por meio da escrita em língua portuguesa, os autores surdos tensionam e negociam significados que transcendem territórios das comunidades surdas.

Consideramos importante acrescentar que a literatura surda “[...] está relacionada às representações produzidas por surdos, em que se produzem significados compartilhados em forma de discurso [...] dentro do círculo da cultura” (MOURÃO, 2011, p. 72). Segundo esse pesquisador surdo, a literatura surda traz histórias de comunidades surdas, constituindo um conjunto de valores e ricas heranças culturais e linguísticas. Os sujeitos reconhecem modelos e valores históricos através das várias gerações de surdos artistas plásticos, poetas, contadores de histórias, escritores, atores e outros. Assim também os surdos compartilham seus testemunhos em um espaço literário que tem o poder de influenciar o público que lê, fazendo as pessoas viver suas histórias e acreditar nas representações que elas trazem (SILVEIRA; MOURÃO, 2009).

Karnopp e Machado (2006), ao relacionarem manifestações culturais à literatura surda, afirmam que as histórias contadas de uma geração a outra repassam o orgulho de ser surdo, os valores, os feitos dos líderes surdos, as histórias de vida e as dificuldades de participação em uma sociedade que ainda exclui pela diferença linguística e cultural. Ainda de acordo com os autores, esses materiais, em geral, recontam a experiência das pessoas surdas, no que diz respeito, direta e ou indiretamente, à relação entre as pessoas surdas e ouvintes, que são narradas como relações conflituosas, benevolentes, de aceitação ou de opressão do surdo. Assim, os livros escritos por surdos compõem o acervo da literatura surda, constituindo artefatos culturais.

Assumindo o posicionamento de Strobel (2009), a literatura surda multiplica-se em diferentes gêneros textuais, traduz experiências e memórias das várias gerações dos povos surdos, suas dificuldades e vitórias, suas atuações no cotidiano, inclusive como saem em diversas situações inesperadas, testemunhando as ações de grandes líderes e militantes surdos, e sobre a valorização de suas identidades surdas. Por esse viés, as histórias de vida narradas por surdos, traduzidas ou escritas em português, possibilitam não só o registro, mas principalmente a circulação e o consumo desses relatos de vida através de obras impressas. Como materialidade, nos livros publicados por surdos, podem-se assinalar elementos que caracterizam uma obra literária, pois são estruturados a partir de um projeto editorial, composto de conteúdo, de imagens, de paratextos, de dados catalográficos e de outros elementos. Há, nesse sentido, um processo dinâmico de produção de sentidos, pois quem lê preenche os vazios do texto segundo sua experiência de vida, propiciando a interação entre autor e leitor da obra.

Em relação à importância da literatura surda, concordamos com Rosa e Klein (2011), pois afirmam que, para as crianças surdas, a literatura surda é um meio de referência e de aproximação com a própria cultura e o aprendizado da sua primeira língua, que contribuirá na construção da sua identidade surda. Ainda conforme esses autores, a produção e a circulação da literatura surda vêm se expandindo, e um dos fatores para esse aumento é o entendimento de sua importância e a comprovação de seus efeitos quando utilizada nas escolas de surdos, para as crianças e jovens surdos, ou seja, no mundo dos surdos. Essas produções, no entanto, devem ser analisadas por pesquisadores na área da produção cultural surda, levando em conta a experiência visual dos surdos no que diz respeito ao uso e à acessibilidade linguística, bem como a qualidade temática e de utilização das imagens na obra.

No Brasil, a literatura produzida por surdos, que circula em produções editoriais, pode ser vista como meio de expressão particular e/ou de uma comunidade e como produção estética. Como possibilidade de reivindicação, a literatura surda pode constituir-se em território de contestação e de lutas, de resistência a práticas clínico-terapêuticas ou que mascaram a diferença sob o discurso da diversidade, constituindo significados sociais em comunidades surdas e outros grupos culturais. A cultura vira recurso para problemas econômicos, sociais e políticos, “[...] pois a cultura dos grupos subordinados é cada



vez mais um meio para o reconhecimento e autoestima” (YÚDICE, 2006, p. 16).

Para exemplificar a função da literatura como recurso cultural, compartilhamos o posicionamento de Vanessa Vidal, que, ao narrar sua trajetória de vida como surda, denuncia situações de incômodo e de opressão da maioria ouvinte, assim como critica a sociedade por não reconhecer diferentes culturas, principalmente as minoritárias. Em outro excerto, também a seguir apresentado, Emanuelle Laborit, ao narrar suas experiências de vida, inclusive escolares, problematiza a não-comunicação entre ela e o mundo em que vivia, pois era excluída na escola, onde características ouvintes eram tomadas como padrões para ‘normalizar’ a estudante surda. Desse modo, na sequência de sua obra, a autora surda reivindica outras possibilidades de educação escolar, sobretudo com uso da língua de sinais.

Eu, como minoria em maioria ouvinte, naturalmente esquecia que não era igual a eles, submetia-me a situações que depois, bem depois, me deixavam incomodada. [...] Para os surdos, o que conta mesmo é o visual. Daí a distância abissal entre essas culturas – surdas e ouvintes! [...] A sociedade em que vivemos ainda é meio ‘atrasada’ quanto ao reconhecimento de culturas e valores distanciados do convencional [...] (VIDAL, 2009, p. 129).

Quase sempre ficava solitária, entediava-me em um mundo que falava em torno de mim. Às vezes, irritava-me por não compreender. Parecia-me que os outros não faziam muitos esforços para se comunicarem, fora meus pais... [...] Não gostava das professoras daquela classe chamada ‘de integração’, na escola. Elas queriam me fazer semelhante às crianças ouvintes. [...] Com elas, tinha o sentimento de que era preciso esconder que se é surdo, imitar os outros como pequenos robôs, mesmo quando não compreendia a metade daquilo que era dito em classe. [...] O tédio, o tédio profundo, me invade, o deserto da exclusão (LABORIT, 1994, p. 58-72).

Ao passo que as produções culturais marcam a diferença surda, esses significados construídos e negociados, ao circularem, constituem identidades, também definindo o que pode ser dito, de que maneira, quando e por quem tem autoridade para isso (FOUCAULT, 2014). Assim, as diferenças são exibidas, e posições de sujeito são marcadas, subjetivando leitores para o consumo da identidade produzida na obra. Ademais, a materialidade do livro

movimenta o mercado consumidor, ainda mais se a exemplaridade for tomada como uma lição a ser seguida ou como uma leitura de autoajuda. Há, portanto, uma produção cultural do 'diferente' (neste caso, o surdo) no campo da literatura surda, que circula e é consumida pelos sujeitos.

Nessa argumentação acerca da produção e do consumo das identidades dos sujeitos 'diferentes', trazemos à tona o estudo de Silveira, Bonin e Ripoll (2010). Essas autoras afirmam que a temática da diferença adquiriu visibilidade, espalhando-se de forma tentacular no tecido social, principalmente a partir da redefinição do conceito de cultura pelos impactos de movimentos sociais de reivindicação de direitos de grupos tradicionalmente oprimidos, pelo fim de empreendimentos colonialistas, por alguns avanços da ciência que permitiram questionar a naturalidade de certas características atribuídas a uns e outros povos ou sujeitos. Assim, a importância atribuída à diferença surda dá condições para a crescente tendência de comercialização da experiência e do desejo. Tomando emprestadas as palavras das autoras,

[...] a eclosão e a visibilidade das diferenças também têm sido apropriadas pelas redes de consumo, produzindo-se, por um lado, toda uma pletera de produtos e serviços destinados aos 'diferentes', em uma estratégia de segmentação (e proliferação) de mercados, e, por outro, todo um amplo leque de textos comunicacionais abordando os grupos minoritários. [...] Nesse sentido, não se trata apenas de transformar a diferença em mercadoria, mas de potencializá-la, de torná-la espetáculo, de conferir-lhe certo sentido sedutor, de convertê-la em algo novo, desejável, celebrativo (SILVEIRA, BONIN; RIPOLL, 2010, p. 100).

Consideramos importante acrescentar que a literatura surda em análise neste trabalho é marcada pela narração, ou seja, os textos apresentam uma sucessão temporal, com a transformação entre uma situação inicial e final, cujos fatos estão conectados principalmente pelo relato da experiência vivida. E isso se dá através de gêneros vinculados a situações vividas, a exemplo das narrativas autobiográficas, como também por meio de gêneros ficcionais, como poemas, romances e crônicas, que enfatizam a relação entre a produção escrita e a vivência do autor da obra. Convidando Silveira (2005) para essa reflexão, podemos afirmar que a cultura é alimentada, criada, reproduzida, reforçada e, por vezes, subvertida, largamente, pelas narrativas com



protagonistas pontuais, em circunstâncias e lugares datados (indiferentemente de sua veracidade).

Além disso, notamos que as obras aqui analisadas aproximam-se às narrativas autobiográficas e, assim, conquistam o espaço daqueles sujeitos considerados 'excluídos'. Nesse sentido, como o corpus empírico deste trabalho de pesquisa é compreendido na perspectiva do espaço autobiográfico (ARFUCH, 2010), podemos considerar que as produções dos sujeitos considerados 'diferentes' – leia-se, aqui, como de surdos –, têm-se orientado cada vez mais para a vida cotidiana das pessoas pertencentes a grupos sociais ou culturalmente desvalorizados, vinculados às lutas pelo reconhecimento. Assim, são significativos os textos assinados por pessoas importantes, extraordinárias, exemplares e valorizadas em um grupo, de testemunho das experiências cotidianas e comuns (LARROSA, 2006).

Ao observarmos que as narrativas de vida são recorrentes nas produções editoriais de surdos que circulam em português escrito, aqui entendidas como manifestações que compõem a literatura surda, não objetivamos verificar a autenticidade das manifestações autobiográficas, nem analisar que elementos das obras ficcionais estão vinculados às experiências de vida dos autores. Importa-nos, muito mais, analisar as representações surdas que são construídas nessas obras. Nessa análise, percebemos a tentativa de desconstrução de estereótipos atribuídos a surdos, de modo que se construam autorrepresentações positivas, como desenvolvemos na próxima seção deste texto.

131

Escrita em língua portuguesa: deslocando representações

Traduzir-se em outra língua, dialogando com outras culturas, possibilita aos surdos construir nichos para o povo surdo requerer sua diferença e para a regulação de condutas através da cultura. A expressão em uma língua diferente da sua pode também ser compreendida como um recurso cultural, um território de reivindicações e de negociações político-pedagógicas, dando visibilidade às práticas culturais surdas. Além disso, as produções culturais surdas constituem recurso de pedagogização, em que os autores denunciam práticas escolares e ensinam como deveria ser a educação de surdos, principalmente quanto à aprendizagem de uma língua escrita. Nas obras aqui analisadas, a escrita em língua portuguesa é importante para os surdos, embora a maioria

deles considere ser difícil aprendê-la, já que as práticas escolares também não favoreceram a qualificação desse processo de aprendizagem.

A autora Shirley Vilhalva, na obra *Despertar do Silêncio*, mesmo se deparando com a evolução da sua escrita, narra a sua marcante insegurança no Ensino Fundamental, “[...] por aprender a ser copista sem saber o significado da língua escrita [...]” (VILHALVA, 2004, p. 23). Discutindo o ensino de português aos surdos, tendo em vista algumas possíveis justificativas para ‘o suposto fracasso escolar dos surdos’, a autora surda Vanessa Vidal diz que, se houve algum atraso na escola, é porque não dispunham do apoio de intérpretes; deviam fazer cursos de Libras, para clarear e aprofundar ideias; como surda, ela “[...] não tinha uma escrita perfeita, escrevia em língua de sinais, que tem estrutura gramatical bem diferente da do português” (VIDAL, 2009, p. 48). A maioria dos autores surdos aqui investigados justificam que ‘não sabem português’, “[...] porque sua língua natural é a de sinais, estruturada de forma diferente. Muitos temem o português, muitos sofrem até aprender a escrever de forma razoável” (OLIVEIRA, 2005, p. 5).

Evidenciamos, assim, por parte dos autores surdos, uma crítica ao ensino escolar de português, até porque, se a linguagem escrita é difícil de ser aprendida por falantes nativos, o seu ensino aos surdos requer práticas pedagógicas bilíngues, ao contrário de práticas oralistas a que muitos surdos foram submetidos em escolas, principalmente até a década de noventa (90). Por isso, nas obras aqui analisadas, percebemos sofrimento, esforço, silenciamento e dificuldades no processo de aprendizagem escolar. Tensionamos a importância e o interesse de usar o português adequadamente na expressão escrita, pois, comumente, os autores surdos afirmam que esta não é a ‘língua do surdo’, que ‘pensa em Libras’ e geralmente se comunica em língua de sinais. Entre possíveis trechos que sinalizam isso, compartilhamos um excerto comprobatório:

É tão difícil escrever. Para fazê-lo, meu esforço tem de ser num clima de desprender energias o suficiente demasiado. Escrevo numa língua que não é a minha. Na escola, fiz todo esforço para entender o significado das palavras usando o dicionário. São palavras altas, continuam soltas. Quando se trata de pô-las no papel, de escrever meus pensamentos, eles são marcados por um silêncio profundo. Eu preciso decodificar o meu pensamento visual com palavras em



português, que têm sinais falados. [...] Eu penso em Libras, na hora de escrever em português (SILVA, 2003, p. 30).

É importante considerar que os surdos que conseguem bem aprender a língua portuguesa tornam-se merecedores de aplausos, principalmente quando sua obra integra o mercado editorial. Assim, a partir da publicação de um livro, afirma-se a também capacidade de o surdo expressar-se em uma língua escrita, ou seja, mesmo diante das dificuldades comunicativas enfrentadas na vida familiar, escolar e social, ele é caracterizado como um exemplo, uma prova de que pode ser bem-sucedido; é como se, através da materialidade impressa do livro, tentasse mostrar que o surdo é capaz de escrever, até mesmo publicar uma obra. Essa lógica da superação fortalece, de certa forma, os discursos de normalização, visto que o 'diferente' – neste caso, o surdo, e talvez de quem talvez pouco se espera – pode, assim como os ditos 'normais', alcançar o sucesso. E isso pode ser observado na introdução de uma produção cultural surda aqui analisada:

História de luta, de sacrifícios, de vitórias. Nesta humilde autobiografia, quero deixar o meu registro de que tudo é possível quando se tem vontade, quando se acredita nas próprias forças... [...] É seguir o caminho do bem e trilhá-lo com determinação (VIDAL, 2009, p. 15).

133

Nas narrativas que compõem a literatura surda, o processo de produção da diferença merece um olhar analítico para o consumo cultural, ou seja, as trajetórias de vida dos sujeitos tornam-se, cada vez mais, um espetáculo a ser visto, principalmente através da produção de autorrepresentações e da exibição de condutas exemplares. Prova disso, entre outros exemplos que poderiam ser aqui compartilhados, também podemos observar no depoimento de um surdo acerca da autora Vanessa Vidal, que se consagrou um ícone que merece respeito, uma líder que orgulha outros surdos, que serve de exemplo pela luta obstinada, como vemos a seguir:

Ela sempre foi uma mulher batalhadora, as coisas podiam ser difíceis, mas ela não tinha medo, lutava para conseguir o que queria; acreditava na sua capacidade e corria atrás do seu sonho. Isso se concretizou de uma forma bem expressiva, quando quis ser miss. Ela queria e lutou para isso. Assim ela demonstra que não há coisas impossíveis ou muito difíceis para ela. [...] Eu tenho muito orgulho

dela, porque, representando a comunidade surda, mostra com capacidade a nossa cultura, nossa língua nossa inclusão e força na sociedade de ouvintes. [...] Vanessa é líder por natureza, bonita, lutadora, humilde, determinada e capaz. Ela sempre foi muito autêntica e perseverante nas coisas que desejava. Acho que foram essas qualidades que fizeram da Vanessa essa pessoa amada e respeitada, que tem sido um orgulho para nós surdos e para nós brasileiros (MACHADO apud VIDAL, 2009, p. 171-172).

Paralelamente à tentativa de desconstruir estereótipos surdos, outras representações são constituídas nos domínios discursivos das produções editoriais surdas, inclusive através da inserção de depoimentos de outras pessoas nas obras, que legitimam a produção surda. Nesse sentido, os paratextos das obras publicadas não apenas apresentam e comentam a obra como, principalmente, transmitem a ideia de que esta lição de vida deve ser seguida por outros, como um modelo, um exemplo para outros sujeitos, principalmente surdos. Na próxima seção do texto, o olhar analítico volta-se para os paratextos das produções editoriais de surdos, buscando mostrar como possibilitam construir e consumir representações surdas.

134

Paratextos: produção e consumo de representações

Ao discutirem a literatura que circula de forma impressa em língua portuguesa, Silveira, Bonin e Ripoll (2010) chamam atenção para a funcionalidade dos paratextos. Estes são entendidos como conjuntos de fragmentos verbais que acompanham o texto propriamente dito, isto é, unidades amplas, como prefácios, textos da capa, ou unidades reduzidas, como título, assinatura, data, intertítulo, rubrica, comentários. Ademais, constituem invólucro sedutor para a escolha e leitura de livros, apontando para uma definição da própria obra e para a forma preferencial e adequada de lê-la. Nesse sentido, em diálogo com Foucault (2005; 2014), discursos proliferam-se, seduzem os sujeitos, legitimam significados, constituem verdades, ainda mais contando a aprovação de quem experiencia a surdez, de quem tem autoridade para, numa relação de saber-poder, significar o sujeito surdo e sua cultura.

De modo recorrente, os paratextos das obras aqui investigadas são fortemente marcados pela glorificação, talento, determinação, sensibilidade e capacidade de expressão dos escritores surdos. A trajetória dos autores



é, geralmente, caracterizada pela coragem, superação das dificuldades e alcance do sucesso em processos de inclusão social, desconstruindo representações de sujeitos tradicionalmente excluídos. Como nessas obras são construídos modos de narrar e de representar os surdos, essas posições, assumidas em relações de saber-poder, subjetivam leitores a partir das experiências narradas e com as quais se identificam através de uma produção editorial. Essa argumentação é sustentada pelo conjunto de fragmentos selecionados, que segue apresentado a seguir:

O Voo da Gaivota é um livro sobre uma mulher incomum que sensibilizou o mundo com sua vitória sobre a surdez. Num depoimento lícido e comovente, a atriz francesa Emmanuelle Laborit expõe a sua vida, da infância à adolescência, narrando com emoção a trajetória difícil, por vezes sufocante – mas finalmente gloriosa –, em busca da realização como mulher, atriz e escritora. [...] Em *O Voo da Gaivota* Emmanuelle Laborit mostra por que é uma mulher especial. [...] As dificuldades, longe de a empurrarem ao fracasso, a encheram de energia, ampliaram sua vontade e a levaram ao sucesso (LABORIT, 1994, s/p.).

O livro de Vera Strnadová é uma forma de mudança nos dois sentidos apontados. Ele nos leva a viver um dia a dia com os surdos, a compartilhar o seu cotidiano, a sentir na pele qual é o significado – existencial – do ser surdo. [...] O livro continua, assim, com essa nova tradição pedagógica que é a conquista do espaço das biografias daqueles sujeitos considerados como ‘os outros’, ‘os excluídos’ (SKLIAR apud STRNADOVÁ, 2000, s/p.).

Série *Sentidos* é voltada para a produção cultural de pessoas com necessidades especiais. A *Áurea Editora* e o *Projeto Sentidos* compartilharão com os leitores um novo universo, com verdades e certezas, daqueles que lutam com muita coragem em busca de suas realizações no processo de inclusão social. Cada autor, dentro da forma como se comunica e transita pelo mundo, vai nos ensinar por meio da ficção ou da realidade, em prosa ou poesia, o caminho da persistência e da lealdade com a vida (BADIN, 2001, s/p.).

Esse livro pretende ressaltar que, em qualquer idade, o surdo é capaz de expressar-se. É assim que os seus sonhos, quase inatingíveis, enquanto os sonha sozinho, se tornem realidade quando os divide com o mundo (OLIVEIRA, 2005, s/p.).

Na verdade, a vida de Maria Olindina é uma lição para todos nós, é um exemplo de superação dos obstáculos e das dificuldades, de

luta pela felicidade. [...] Podemos dizer que a história de Maria Olindina é uma verdadeira lição de vida para todos nós, pois estas páginas são um hino ao amor, são a manifestação mais pura da simplicidade, da luta pela realização dos sonhos, dos sentimentos mais sinceros que, agora, nos seus escritos, divulgados, a imortalizarão (POSSÍDIO, 2005, s/p.).

Guerreira e vencedora, hoje Brenda Costa é top model internacional. Milagre? Não: o fruto da coragem e da obstinação. [...] E, para além de qualquer expectativa, realizou seu sonho de princesa: ser modelo (COSTA, 2008, s/p.).

Esse livro tem objetivo de mostrar o mundo dos surdos e também as relações e conflitos possíveis que se estabelecem entre surdos e ouvintes. [...] Enfim, é útil para os que desejam conhecer como é a vida e o sentimento de uma pessoa que vive no mundo sem sons! (NEVES, 2010, s/p.).

136 Na leitura desses fragmentos selecionados e compartilhados anteriormente, sobressai a ideia de utilidade da obra produzida, ou seja, as produções culturais têm uma funcionalidade, que está vinculada à circulação e ao consumo das identidades e da cultura surda. Nesse caso, perceberemos o desejo de narrar a experiência surda ao outro (surdo ou não), para que possa não somente conhecer os sentimentos daqueles que vivem em um mundo sem sons, mas, principalmente, aprender a agir de forma diferente, reconhecendo a capacidade do surdo, inclusive para a produção escrita em língua portuguesa. Em geral, os paratextos recomendam as obras surdas, porque mostram o caminho do sucesso por meio da superação dos obstáculos. Também são indicados para quem busca interação com surdos, rompendo barreiras linguísticas e culturais.

Ao discutir a potencialidade das narrativas, principalmente como constituidoras de imagens, de estereótipos e de representações, concordamos com Silveira (2005) ao destacar que são as narrativas pontuais – aquelas com personagens singulares, situados em um tempo e espaço – as que parecem mais contribuir para o estabelecimento de práticas culturais e de verdades, que, eventualmente, podem até prescindir da generalização cotidiana e da reiteração da moral nelas embutida. Segundo a pesquisadora, as narrativas de autoajuda, as parábolas bíblicas, as fábulas, os apólogos, as histórias patrióticas e heroicas são exemplos evidentes de uso dos casos específicos



para convencer leitores de que estratégias de autogoverno são as mais indicadas, pois se conectam fortemente à ideia de exemplaridade, facilmente subjetivando os leitores.

Em geral, o mercado editorial está cada vez mais repleto de histórias de vida, potencializando a produção e a circulação de obras de sujeitos 'diferentes', mas bem-sucedidos. Além disso, em

[...] uma sociedade que cada vez mais valoriza o espírito empreendedorista dos sujeitos, as experiências de pessoas consideradas vencedoras são exaltadas e vendidas como exemplo de que todos podem ter seu 'lugar ao sol'. Alguns sujeitos, considerados 'anormais' por diferentes motivos, como pessoas com deficiência e os surdos, quando atingem um patamar entendido como próximo da normalidade ou quando ascendem profissionalmente, são entendidos como exemplos de conduta para a sociedade, pois, 'apesar de tudo', tiveram êxito em suas metas (MIANES; MÜLLER, 2011, s/p.).

Essa receptividade por parte de leitores das obras, em diferentes campos discursivos, processa-se no circuito cultural, pois identidades e representações são constituídas quando sujeitos são interpelados pelas palavras. O poder conferido às palavras e a quem as profere se processa no circuito cultural, em que práticas discursivas constituem posições identitárias e representações que regulam o consumo. Aqui o consumo está mais relacionado a sentimentos e emoções (na forma de desejos), sendo individualista e mais preocupado em saciar vontades, que são identificadas subjetivamente. Atualmente, cada um de nós é – ou deseja ser – aquilo que consome. Logo, ao consumir uma narrativa de sucesso, que representa uma lição a ser seguida, podemos fornecer a comprovação do que somos, ou melhor, na sociedade da exibição, somos clientes e também mercadorias.

137

Para (não) concluir

Os significados partilhados nas produções culturais surdas que circulam em português escrito no mercado editorial brasileiro possibilitam a aproximação com outras obras publicadas por sujeitos considerados 'diferentes', vinculados a grupos minoritários/marginalizados. Isso se processa no circuito da cultura (HALL, 1997), sobretudo através da construção da identidade

e da delimitação da diferença (quem somos e a quem pertencemos, demarcando e sustentando a diferença entre os grupos); da produção e do consumo (incorporação aos rituais e práticas cotidianas) de marcas culturais e de representações em narrativas; da regulação e da organização das condutas sociais (estabelecimento de normas e convenções que governam a vida social) através da posição privilegiada dos sujeitos autores nas obras.

É oportuno também considerar as diferentes abordagens desenvolvidas nas obras, isto é, embora algumas produções investigadas ainda evidenciem discursos clínico-terapêuticos, outras, principalmente mais atualizadas, aproximam-se de concepções antropológicas, considerando a surdez como uma diferença. E essa diferença é também marcada na expressão escrita em língua portuguesa, pois a sinalização em Libras, quando utilizada por personagens surdos em diálogos, é marcada através da letra em formato itálico, como pode ser observado no próximo excerto que compartilhamos. Além do uso da língua de sinais, da experiência visual, das lutas e da formação de comunidades surdas, outras marcas culturais surdas emergem nas obras, como o uso do sinal para identificação do(a) surdo(a), a exemplo do fragmento a seguir selecionado, em que o personagem (ouvinte) Raul parece alheio à conversa em língua de sinais:

- O meu sinal é esse. (dedo polegar com movimento circular descendo desde o alto da cabeça até o ombro). É por causa do meu cabelo.
- O meu é esse. (mãos fechadas apertando bochecha). Minhas bochechas chamam atenção. Rose diz, rindo.
- Eles não têm sinais?
- Não. Você precisa 'batizá-los', Paola.
- Raul não se contém e pergunta para Rose:
- O que estão falando a nosso respeito? (NEVES, 2010, p. 34).

É a inserção social do surdo em domínios discursivos que constitui sua identidade e, conseqüentemente, a sua narrativa, datada e localizada, que poderia ser construída de outra forma. Seus discursos estão relacionados à experiência de si, tendo em vista as práticas familiares e de educação formal. Lembramos que as narrativas de surdos, de alguma forma, estão também atravessadas pelas memórias de seus familiares, que, enquanto ouvintes, contaram e ainda contam algumas histórias sobre seus filhos. Muitos pesquisadores têm se dedicado à captura dessa dinâmica nas narrativas, considerando



contingências de produção de cada obra, isto é, onde se produzem as identidades sociais constituídas nas publicações. Isso porque

[...] o relato das histórias que vivenciamos é uma forma de trazer à tona como fomos construídos ou como estamos continuamente nos (re)construindo no próprio ato de relatar as histórias para novos/mesmos interlocutores em outros momentos e espaços, pois quando se pergunta a alguém sobre sua identidade, uma história logo aparece [uma vez que] nossa identidade não está separada do que se passou. Na dinâmica de se relatar o que se passou, as identidades sociais surgem (MOITA LOPES, 2001, p. 65).

Constatamos que a maioria das obras aqui analisadas são de autoria feminina, sendo que as escritoras posicionam-se em primeira pessoa, indicando a potencialidade de discursos que emergem dos surdos e legitimando esses significados. Com base nisso, observamos que, nas produções culturais surdas, há raras referências a outras culturas, tendo em vista questões de gênero e etnia, por exemplo. Ademais, importa considerar que têm crescido o número de obras publicadas por surdos no mercado editorial brasileiro, aqui considerando os resultados desta pesquisa.

Se a década de 90 é marcada por apenas uma produção cultural surda, traduzida do francês para o português, as produções, a partir do segundo milênio, avançam quantitativamente, representando 9 (nove) obras em 10 (dez) anos, isto é, praticamente um livro lançado por ano. E isso pode ser entendido como a conquista de territórios culturais, bem como a abertura do mercado editorial diante das lutas e dos movimentos das comunidades surdas, além das políticas públicas de incentivo à cultura. Paralelamente a isso, verificamos o crescimento da produção, da circulação e do consumo de obras que tematizam narrativas de sujeitos que, por algum desvio do padrão da normalidade instituída, são considerados 'diferentes'.

139

Referências

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

BADIN, Celso. **A juventude, o carnaval e o Rio de Janeiro**. São Paulo: Áurea, 2001.

CADEMARTORI, Lígia. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Leitores, espectadores e internautas**. Tradução Ana Golderger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

COSTA, Brenda. **Bela do silêncio**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Obra escrita com a colaboração de Judith Carraz).

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Nieta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (Org.). **Representation**: cultural representations and signifying practices. Sage/Open University: London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura Surda. **EDT: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 98-109, jun. 2006. (Publicação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas).

KARNOPP, Lodenir Becker; MACHADO, Rodrigo Nogueira. Literatura surda: ver histórias em língua sinais. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO, 2; 2006, Canoas. **Anais...** Universidade Luterana do Brasil: Editora da ULBRA, 2006.

KLEIN, Madalena; LUNARDI, Márcia Lise. Surdez: um território de fronteiras. **EDT: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 14-23, jun. 2006.

LABORIT, Emmanuelle. **O voo da gaivota**. Tradução Lelita de Oliveira. São Paulo: Best Seller, 1994. (Escrito com a colaboração de Marie-Thérèse Cuny).

LARROSA, Jorge. Ensaio, diário e poema como variantes da autobiografia: a propósito de um "poema de formação" de Andrés Sánchez Robayna. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Tradução de Cristina Antunes e de João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.



LOPES, Maura Corcini. Narrativas surdas: a condução das condutas dos escolares. In: XV ENDIPE: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos. In: VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini (Org.). **Educação de surdos:** políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

MIANES, Felipe Leão; MÜLLER, Janete Inês. Trajetórias: diferenças narradas nas histórias de vida. In: VIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO – Profissão Docente: há futuro para este ofício? 8, 2011, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: TELLES, Branca Ribeiro; COSTA, Cristina Lima; LOPES, Maria Dantas (Org.). **Narrativa, identidade e clínica.** Rio de Janeiro: IPUB-CUCA, 2001.

MORAIS, Mônica Zavacki de; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Pedagogia e diferença: capturas e resistências nos discursos curriculares da educação de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena (Org.). **Currículo & avaliação:** a diferença surda na escola. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

MOURÃO, Claudio Henrique Nunes. Literatura Surda: produções culturais de surdos em língua de sinais. In: KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (Org.). **Cultura surda na contemporaneidade:** negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Editora da ULBRA, 2011.

NEVES, Sylvia Lia Grespan. **Mãos ao vento.** São Paulo: s/editora, 2010.

OLIVEIRA, Ronise. **Meus sentimentos em folhas.** Rio de Janeiro: Litteris/KroArt, 2005.

POSSÍDIO, Olindina Coelho. **No meu silêncio ouvi e vivi.** Recife: Novo Horizonte, 2005.

ROSA, Fabiano Souto; KLEIN, Madalena. O que sinalizam os professores surdos sobre a literatura surda em livros digitais. In: KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (Org.). **Cultura surda na contemporaneidade:** negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Editora da ULBRA, 2011.

SILVA, Edson Flávio da. **O som das palavras:** antologia literária. Rio de Janeiro: Litteris 2003.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Discurso, escola e cultura: breve roteiro para pensar narrativas que circundam e constituem a educação. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.) **Cultura,**

poder e educação: um debate sobre os Estudos Culturais em Educação. Canoas: Editora da ULBRA, 2005.

SILVEIRA, Carolina Hessel; MOURÃO, Claudio Henrique Nunes. Literatura infantil: música faz parte da cultura surda? In: SEMINÁRIO NACIONAL EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIVERSIDADE, 2009, Taquara. **Anais...** Taquara: Faculdades Integradas de Taquara, 2009.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; BONIN, Lara Tatiana; RIPOLL, Daniela. Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n; 43, p. 98-108, jan./abr. 2010.

SKLIAR, Carlos Bernardo (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STRNADOVÁ, Vera. **Como é ser surdo.** Tradução Daniela Richter Teixeira. Rio de Janeiro: Babel, 2000.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 2. ed. rev. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

VIDAL, Vanessa. **A verdadeira beleza:** uma história de superação. Tradução Diná Souza. Fortaleza: s/editora, 2009.

VILHALVA, Shirley. **Recortes de uma vida:** descobrindo o amanhã. Brasília: Gráfica e Papelaria Brasília, 2002.

VILHALVA, Shirley. **O despertar do silêncio.** Florianópolis: Arara Azul, 2004.

YÚDICE, George. Cultura e educação no novo entorno. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). **Educação e cultura contemporânea:** articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: Editora da ULBRA, 2006.

Profa. Dra. Janete Inês Müller

Instituto Federal Farroupilha | Campus São Vicente do Sul

Coordenação Geral de Ensino

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisadora no Grupo Interinstitucional de Educação de Surdos | GIPES

Pesquisadora no Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Educação Especial |

GEPPEE

E-mail | janeteim@hotmail.com



Profa. Dra. Lodenir Becker Karnopp
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Departamento de Estudos Especializados
Programa de Pós-Graduação em Educação
Líder do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos | GIPES | DGP |
CNPq
Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq),
na modalidade Produtividade em Pesquisa 2
E-mail | lodenir.karnopp@ufrgs.br

Recebido 24 out. 2016

Aceito 10 jan. 2017

Interatividade nas culturas da infância: aproximações, amizade e conflitos entre bebês

Ana Cristina Coll Delgado
Universidade Federal de Pelotas
Rogério Costa Würdig
Patrícia Pereira Cava
Universidade Federal de Pelotas

Resumo

O artigo tem como objetivo analisar a interatividade entre bebês em uma escola infantil municipal, com ênfase nas suas aproximações, relações de amizade e conflitos. Trata-se de uma investigação qualitativa, inspirada na etnografia com crianças, que utilizou como instrumentos para coleta de dados a observação com notas de campo e filmagens. O quadro teórico sustenta-se em autores que reconhecem os bebês como capazes de compartilhar experiências entre si, especialmente nas formas como se aproximam, criam laços de amizade e resolvem conflitos. Compreendemos a interatividade como construída social e culturalmente, pois, tratar da amizade e dos conflitos, apenas, no âmbito de uma disposição interna seria um contrassenso. A interpretação dos dados confrontou-nos com impressões, vídeos e notas de campo na produção de sentidos. Encontramos certa frequência nos agrupamentos intragênero e o estatuto da popularidade entre alguns bebês. Outro ponto a destacar é que as interações não se mantinham estáveis, provavelmente uma estratégia para manter contatos mais alargados e obter aceitação e participação no grupo.

Palavras-chave: Bebês. Amizades. Conflitos.

Interactivity in childhood cultures: approaches, friendship and conflicts among babies

Abstract

The article aims to analyze the interactivity between babies in a municipal nursery school, with emphasis on their approximations, relationships of friendship and conflicts. It is a qualitative investigation, inspired by the ethnography with children that used as instruments for data collection observation with field notes and filming. The theoretical framework is based on authors who recognize babies as capable of sharing experiences with one another, especially in the ways they approach, create bonds of friendship, and resolve conflicts. We understand interactivity as socially and culturally constructed for dealing with friendship and conflict only within the framework of an



internal disposition would be counter-intuitive. The interpretation of the data confronted us with impressions, videos and field notes in the production of meanings. We found a certain frequency in intra-gender groupings and the status of popularity among some babies. Another point to note is that the interactions were not stable, probably a strategy to maintain wider contacts and gain acceptance and participation in the group.

Keywords: Babies. Friendships. Conflicts.

Interactividad en las culturas de la infancia: aproximaciones, amistad y conflictos entre bebés

Resumen

El artículo discute resultados de una investigación cualitativa con bebés en el contexto de una escuela infantil pública, con énfasis en la interactividad, un marco de las culturas de la infancia, comprendiendo amistades y conflictos entre bebés. Los instrumentos metódicos utilizados fueron observación con notas de campo y filmografías. El cuadro teórico se sustenta en autores que reconocen a los bebés como capaces de compartir experiencias entre ellos, especialmente en las formas como se aproximan, crean lazos de amistad y resuelven problemas. Comprendemos la interactividad como construida social y culturalmente, pues se trata de la amistad y de los conflictos en el ámbito de una disposición interna sería un contrasentido. La interpretación de los datos nos enfrenta a las impresiones, vídeos y notas de campo en la producción de sentido. Nos encontramos cierta frecuencia en grupos intragênero y el estatuto de popularidad entre algunos bebés. Otro punto a destacar es que las interacciones no se mantenían estables, probablemente una estrategia para mantener contactos más largos y obtener aceptación e participación en el grupo.

Palabras clave: Bebés. Amistades. Conflictos.

145

Para começar: interatividade, culturas da infância e estudos da criança

'Oferecendo comida para o amigo'

É hora do almoço. Davi está almoçando sozinho, enquanto Mikael, que espera ser servido, o observa comer. Olha atentamente para o prato de Davi e faz movimentos com a boca como se estivesse mastigando, porém, não tem nada na boca. Ao mesmo tempo em que Mikael faz estes movimentos com a boca, 'Davi mastiga, olhando para a filmadora e imediatamente tira da boca um grão de arroz, levando-o até a boca de Mikael'. Este abre a boca, aceitando o

alimento, mas Davi tira a mão de perto da boca do colega 'antes que este consiga pegá-lo'. Mikael fica observando a mão de Davi, enquanto este olha para a mão e percebe que o grão de arroz está entre seus dedos, mas segue almoçando. Mikael, percebendo que o grão está na mão de Davi, tenta pegá-lo, mas Davi esconde a mão, porém Mikael consegue pegar e comer. Davi põe a colher com comida na boca e a retira, sobram alguns grãos na colher, então ele olha e pega cuidadosamente com a ponta dos dedos um grão de feijão e estica seu braço em direção a boca do amigo, mas este não vê, pois está olhando para o outro lado, onde estão as professoras. Nesse momento uma das professoras percebe esta ação e, em um tom de voz alto, fala: 'Davi não precisa dar para o Mikael, agora a tia dá'. A outra professora, ainda sobre a ação de Davi, diz: 'dá pra ti que já tá de bom tamanho'. A professora que chamou a atenção de Davi na primeira vez complementa: 'se tu conseguir comer já tá bom'. Davi segue comendo e Mikael está olhando em direção às professoras que estão distribuindo, aos poucos, as refeições para os bebês. [...] Mikael continua esperando a comida e esfrega muito os olhos, várias vezes, com uma expressão de sono, cansaço (BERÇÁRIO 1, 2013).

146

Iniciamos o artigo com um episódio protagonizado por dois bebês, em que um deles oferece alimento ao amigo ao perceber que este necessita de ajuda, ainda que suas cadeirinhas estivessem em posição horizontal. A sequência poderia ser diferente, pois esse indício de aproximação e amizade possivelmente avançaria, não fosse a interrupção das professoras, limitadas pelas rotinas de alimentação da escola infantil que, geralmente, não favorece que bebês ajudem uns aos outros. Partindo desse episódio, nossa intenção é analisar os movimentos de aproximação, as amizades e os conflitos entre bebês, aqui compreendidos como manifestações da interatividade, um traço das culturas da infância¹ identificado por Sarmento (2004) e Carpenter (2010). Para a pesquisadora canadense, as crianças utilizam "as interações face a face nas suas trocas interpessoais". Assim, um bebê ou uma criança bem pequena, "[...] para entrar num grupo de desconhecidos, se colocará em atitude de pesquisa das outras crianças e tentará estabelecer contato com aquelas com as quais mais se assemelha" (CARPENTER, 2010, p. 49).

Não encontramos ampla literatura dedicada ao tema da amizade e dos conflitos entre bebês, aliás, parece que paira uma suspeita de que bebês sejam realmente competentes para estabelecer laços de amizade com seus



coetâneos. Fonsagrive (2004) reflete sobre a amizade entre bebês, com notas de campo bastante elucidativas. A autora relata que, a partir de um debate com Françoise Dolto, ocorrido nos anos 1980, ela escutou que, desde bebês, as crianças constroem relações de amizade e inimizades seletivas.

Apostamos que, para que as aproximações se fortaleçam em relações de amizade, é preciso que adultos potencializem e favoreçam a interatividade entre bebês. Além disso, precisamos desconstruir a ideia de que conflitos, exclusões e disputas não fazem parte da construção dos laços de amizade. Estas considerações iniciais reafirmam a relevância do objeto, pois, mesmo nos Estudos da Criança, são recentes as investigações com bebês, ainda que esse campo, segundo Sarmiento (2013), possua um caráter de resistência frente aos processos de dominação que ocultam a agência da criança, que não é o adulto imperfeito e imaturo, mas o Outro do adulto. Sobre a agência das crianças, os Estudos da Criança as compreendem como produtoras de culturas e tal produção indica sua potência, pois elas também contribuem para a produção das sociedades adultas (TREVISAN, 2007, 2016; CORSARO, 2010, 2011; SARMENTO, 2004, 2013; BROUGÈRE, 2010, entre outros).

Principalmente pelo estudo das culturas da infância, surgem metodologias de investigação como a etnografia, que tem contribuído para conhecermos as complexidades dos mundos das crianças. Contudo, Ferreira e Nunes (2014) alertam para a baixa incidência de estudos com crianças de zero a três anos. Desse modo, nosso diálogo será pautado principalmente por autores dos Estudos da Criança, pois eles contribuem para pensarmos os bebês como potentes para estabelecer relações de aproximação, amizade e de resolver conflitos entre si.

Os Estudos da Criança reconhecem que a psicologia do desenvolvimento acumulou pesquisas sobre bebês (desde os bebês de colo, pois comumente são considerados bebês os seres humanos de até dois anos)², as quais se dedicaram, principalmente, aos bebês e crianças pequenas europeus, americanos, brancos, de classe média, cujos resultados têm sido universalizados e naturalizados (GOTTLIEB, 2013)³.

O reconhecimento de que bebês são atores, ainda que utilizem modos exóticos de comunicação (GOTTLIEB, 2009), ou estudos sobre como eles adquirem e reconstroem a cultura em que estão inseridos (ROGOFF, 2005) estão mais presentes entre antropólogos da infância ou pesquisadores da

psicologia cultural. Para Gottlieb (2009) e Rogoff (2005), a representação ocidental de um bebê não é partilhada por todas as culturas. Um exemplo brasileiro são as representações dos bebês como a reencarnação de um ancestral em tribos indígenas (COHN, 2005). Nesses contextos culturais, os bebês são empoderados pelos adultos, pela capacidade de manter contato com o mundo dos mortos e do invisível. Rogoff (2005) evidencia que as sociedades ocidentais ainda não romperam com crenças de que bebês devem passar por uma evolução social e cultural progressiva que culminará na capacidade de andar e falar. Um padrão alternativo para a autora envolve a integração dos bebês nas atividades cotidianas de suas comunidades, mediante observação e participação em atividades socioculturais, sem que haja uma universalidade na correspondência idade-aprendizagem – o que ela observou em tribos africanas pelo uso de materiais pontiagudos ou do fogo por bebês, no convívio com outros grupos geracionais. O que para nós parece impossível, bebês manuseando facas e outros instrumentos cortantes, Rogoff (2005) encontrou em suas pesquisas, afirmando que os gestos, os olhares e a entonação são também indicadores nas relações entre bebês e adultos.

148

Nesse sentido, apostamos nos encontros entre bebês e almejamos contribuir com outras compreensões sobre os seres humanos de pouca idade, pois os bebês aprendem entre si, como também podem ensinar as gerações mais velhas (ROGOFF, 2005; GOTTLIEB, 2009, 2013; BROUGÈRE, ULMANN, 2012). Como refere Brougère, o conceito de aprendizagem ainda é pouco utilizado para evocar o que as crianças ensinam umas às outras, assim como estamos longe de aceitar a ideia de que uma criança possa ensinar alguma coisa a um adulto (BROUGÈRE; ULMANN, 2012).

Retomando o episódio “oferecendo comida para o amigo”, filmado em uma escola infantil pública, em uma turma de berçário, com bebês entre cinco e 24 meses, a maioria convivendo na escola por mais de seis horas, uma condição social contemporânea das vidas dos bebês brasileiros e que imprime a eles inúmeras restrições quanto aos seus direitos de expressão, de aprender e compartilhar experiências com seus pares.

Willian Corsaro (2010) define a cultura de pares como um conjunto de atividades ou de rotinas, de artefatos, de valores e de interesses que as crianças produzem e partilham com seus pares.



Cada vez mais bebês passam longas horas das suas vidas em creches e escolas infantis e, embora a convivência com outros bebês e adultos qualificados para seu cuidado e educação seja um direito garantido na Constituição Brasileira, decorrente de lutas e movimentos sociais, algumas condições causam impacto nas suas vidas, como o confinamento em salas de referência com espaços restritos para movimentos e deslocamentos corporais, com os limites da autonomia de ser e estar criança pequena com suas singularidades, o que também tem implicações nos modos de administração simbólica da pequena infância (SARMENTO, 2004). Pensamos que refletir sobre a interatividade poderá contribuir com a formação inicial e continuada de professoras de educação infantil; afinal, os bebês merecem o prazer de encontrar e interagir com seus parceiros, o que é fundamental “[...] para suportarem uma coletividade regida por regras muito restritas [...]” (FONSAGRIVE, 2004, p. 71). Ainda é presente nas creches, a intenção de formatar a pequena infância para o “ofício de aluno” (SARMENTO, 2011).

Conforme estudos de Neyrand (2000), desde a história das primeiras creches, tem predominado a inculcação precoce de adaptação ao funcionamento e interiorização das normas sociais. Assim, a inserção dos bebês na escola, para fora da díade mãe – criança causou o que o autor denomina bebelatria (idolatria dos bebês), que despontou nos anos 1980, no sentido de pré-formar o bebê para desenvolver suas capacidades. Mas foi bem antes, no final da Segunda Guerra Mundial, que se fortaleceu o reconhecimento da vida afetiva do bebê, longe da imagem de um tubo digestivo, como acreditava a medicina de outrora.

Portanto, os saberes sobre a pequena infância, oriundos de diferentes disciplinas dos Estudos da Criança, têm contribuído para reflexões no século XXI sobre a educação e cuidado das crianças de até três anos, cada vez mais institucionalizadas. Considerando as metas do PNE, de que, até 2020, teremos 50% de bebês e crianças pequenas frequentando creches, justificam-se estudos e pesquisas com esses grupos de idade e que apostem na sua agência.

Cabe esclarecer que, quando falamos de bebês, são eles – meninas e meninos – que estão vivendo no presente a experiência da infância, que têm singularidades que os diferenciam dos adultos, especialmente nas formas como se aproximam como criam laços de amizade entre si e de como esses laços passam por inúmeros conflitos e formas originais de resolução dos mesmos.

Ressaltamos, com base em Sarmiento (2013), que a criança, desde bebê, está imersa em cultura, produz visões do mundo e partilha representações da realidade com outras crianças e adultos. Reivindicar esses aspectos para a compreensão das culturas infantis é lembrar que as crianças sempre foram responsáveis pela integração cultural das demais crianças em grande parte da história humana (ROGOFF, 2005; GOTTLIEB, 2009, 2013). A construção do sentimento de pertencimento, de ser aceito ou excluído num grupo, indica que bebês são competentes para estabelecer trocas e aprendizagens sociais e afetivas, não somente com os adultos, mas também com seus coetâneos. Isso apresenta regras, normas, valores e crenças nem sempre compreendidos pelos adultos encarregados do seu cuidado e educação, provavelmente porque há pouco espaço para esses estudos nos cursos de formação de professoras/es. Considerando estas primeiras reflexões, apresentamos, na próxima seção, nossos itinerários metodológicos.

Itinerários metodológicos

150

O trabalho teve como questão central compreender as relações e culturas dos bebês e crianças bem pequenas entre si e as relações de cuidado e educação com os adultos.

Entretanto, discutimos no artigo um recorte das dimensões de análise, que objetiva analisar a interatividade entre bebês, com ênfase nas aproximações, amizade e conflitos.

Caracterizamos a pesquisa como de abordagem qualitativa, inspirada na etnografia com crianças (GRAUE; WALSH, 2003). Embora essa abordagem não tenha hipóteses e caminhos rígidos, é preciso ter problemas e indagações, os quais foram anunciados na elaboração do projeto e na opção pelo quadro teórico – metodológico.

A geração dos dados foi iniciada em abril de 2013 e finalizada em novembro de 2014, com algumas interrupções decorrentes das férias da Escola Infantil ou da Universidade. O contexto em que se deu é o de uma Escola Infantil Municipal (EMEI), localizada em um bairro popular de uma cidade ao sul do Brasil, conhecido como o “bairro cidade” por ser o maior e dividido em sub-bairros.

A EMEI possui infraestrutura precária, com salas pequenas, poucos recursos materiais, brinquedos em mal estado de conservação e ausência



de banheiros e fraldários nas salas dos berçários. Também não há salas de convivência para professoras/es e para o acolhimento dos familiares das crianças. O pátio externo é amplo, com gramado e uma pracinha, contendo brinquedos de madeira com necessidade de manutenção. No entorno, há uma área verde extensa, porém não vimos professoras e crianças usufruindo desse espaço externo à escola durante o percurso da pesquisa. Salientamos, ainda, os problemas com fiação que causaram a interdição da EMEI pelo corpo de bombeiros em abril de 2014. Como o refeitório é o maior espaço interno, foi dividido para atender crianças e guardar materiais quando houve a interdição da EMEI, desde o ano de 2014 até o primeiro semestre de 2015, quando foram discutidos os resultados das análises com professoras e auxiliares que participaram da pesquisa.

As autorizações dos familiares para que bebês pudessem participar da investigação foram recolhidas em, aproximadamente, duas semanas. Após a obtenção do consentimento, informado pelos familiares, professoras e auxiliares, iniciamos as primeiras observações do berçário e maternal em junho de 2013⁴.

Consideramos válido ressaltar que, no início de 2014, novos bebês entraram para a turma do berçário, assim como as professoras e auxiliares também trocaram de turmas, uma situação frequente nas EMEIs. Portanto, as aproximações, os acordos e negociações ocorreram durante todo o percurso de investigação. O berçário I, no ano de 2013, tinha nove crianças: seis meninos e três meninas entre cinco e 12 meses, duas professoras e duas auxiliares. Durante parte do ano de 2014, seguimos com observações da turma do berçário, agora berçário II, com 17 crianças: oito meninas e nove meninos, entre 10 e 24 meses; três professoras e duas auxiliares.

Citando Denzin (1978), o trabalho fundamentou-se na triangulação dos dados, dos pesquisadores e das teorias.

O autor entende que a triangulação combina diferentes formas de análise, o que pode suceder por intermédio da geração dos dados (diversas fontes), dos investigadores (grupo com mais de um pesquisador), da teoria (múltiplas perspectivas ou teorias) e da metodologia (variados métodos)⁵. O grupo de pesquisa discutiu e redefiniu os rumos do processo de investigação, realizou amplo debate das transcrições e diários de campo, o que possibilitou a definição das suas principais dimensões de análise.

Os instrumentos empregados para coleta de dados foram: observação com notas de campo, filmagens e algumas fotografias do cotidiano do berçário, além das rodas de conversa com as profissionais sobre as filmagens. Inicialmente, realizamos observações com notas de campo no período de junho a outubro de 2013. Somente no mês de novembro do mesmo ano, iniciamos as filmagens, com término em junho de 2014. A escolha de iniciar pelas observações e notas de campo se deu pelo fato de considerarmos necessário estabelecer, aos poucos, uma relação de aproximação e confiança com bebês, professoras e auxiliares para, posteriormente, iniciarmos as filmagens. As observações e filmagens geralmente eram realizadas duas vezes na semana, em dias alternados previamente agendados com as professoras e auxiliares. Decidimos filmar com a câmera nas mãos, tendo liberdade e mais agilidade para deslocamentos nos espaços onde se encontravam as crianças.

Nesses itinerários de pesquisa, a equipe passou a se reunir, semanalmente, para assistir aos vídeos e analisá-los. Após seis horas, 56 minutos e 44 segundos de filmagens, passamos ao recorte dos dados gerados, ação que permitiu uma análise mais atenta e qualificada das filmagens. O grupo elegeu duas grandes dimensões de análise, cada uma delas subdividida em subcategorias: *Práticas de cuidado e educação dos adultos em relação às crianças e das crianças entre si* (Formas de Comunicação e Linguagem; Espaços, tempos e materiais) e *Traços das culturas infantis* (Interatividade: amizades, aproximações e conflitos; Imaginário e ludicidade entre pares e sozinhos). No que diz respeito à análise dos dados, novamente citamos Denzin, pois a interpretação dos dados confrontou-nos com impressões, vídeos e notas de campo, certamente um desafio de "fazer sentido do que foi aprendido", ou a arte de produzir sentidos e significados a partir das informações (DENZIN, 1978). Conforme previamente anunciado, o foco das análises está na interatividade entre bebês, compreendendo as aproximações, amizades e conflitos entre eles, o que discutiremos nas próximas seções.

Relações de amizade, conflitos e suas resoluções entre bebês

As aproximações, amizade e conflitos são interações envoltas em emoções, as quais são aprendidas e acrescidas de experiências entre bebês, entre bebês com outras crianças e com adultos. Quanto mais variadas e ricas as experiências, as interações com os pares tornam-se mais complexas, desde



que adultos permitam que a interatividade aconteça, garantindo, por exemplo, que os bebês enxerguem uns aos outros quando estão nos carrinhos, cadeirinhas, mesas, entre outras mudanças espaciais que diminuam a intervenção dos adultos, no sentido de tutela das relações de amizade e conflitos, impedindo que estas avancem e se complexifiquem.

Pela análise dos dados, como também pelos Estudos da Criança, constatamos que bebês desenvolvem modos de interatividade que são diferentes das interações dos adultos, principalmente pelas culturas da infância. Trevisan (2016), ancorada em estudos de Montandon (1996), Torres (2000) e Harris (1996), desenvolveu uma pesquisa sobre amizade e amor do ponto de vista de crianças entre seis e dez anos de idade. Embora a autora não tenha realizado investigação com bebês, nossa intenção é discutir, brevemente, sua abordagem sociológica das emoções, tendo em vista que a interatividade é construída social e culturalmente, não sendo apenas uma construção individual. Logo, a emoção é construída na aprendizagem e na interação com os outros, numa relação intersubjetiva entre a sociedade adulta e a “sociedade infantil” (RAYOU, 1999) e no contexto das culturas de pares (TREVISAN, 2016).

Conforme argumenta Trevisan (2016), os Estudos da Infância, especialmente pelas contribuições da Sociologia da Infância, procuram suprir as dicotomias entre objetivo/subjetivo, ação/estrutura, inspirados nos estudos de Weber, que definiu a ação social como constituída de significados subjetivos. Até então, a sociologia compreendia a ação humana como motivada apenas por competências racionais, sem contemplar as emoções (TREVISAN, 2016).

Em estudos sobre criança e emoção, Harris (1996) questiona como a criança consegue identificar diferentes emoções, por exemplo, como ela perceberá que alguém está triste, feliz, zangado, etc. Uma das respostas possíveis parece passar por dois eixos: por um lado, a capacidade de reconhecimento das emoções assume-se como uma capacidade geral do ser humano e, portanto, também da criança; por outro, a criança aprende a reconhecer emoções dependendo do contexto em que se insere e do conhecimento que adquire acerca delas através de outras pessoas (TREVISAN, 2016). A imaginação assume um papel importante para o entendimento das emoções e, segundo Harris (1996), sem a capacidade de imaginação, não poderíamos participar plenamente da vida humana.

Deste modo, pelos estudos de Harris (1996 apud TREVISAN, 2016), os bebês observam as emoções dos seus pares e adultos e reagem a elas, tendo as crianças mais velhas um conceito mais cognitivo sobre a emoção.

Esses estudos, certamente, contribuem para o trabalho pedagógico com bebês e destacamos ainda que Tristão (2004) constatou que, por meio da emoção, o bebê mobiliza o outro para atender às suas necessidades, lembrando que os bebês dependem do outro para sobreviver. Assim, a dependência não é apenas física, pois Tristão constatou que o canal da emoção garante a responsividade dos adultos que cuidam e educam bebês. Ela também observou, em sua pesquisa, que eram fomentadas no berçário brincadeiras e possibilidades que seriam improváveis se partíssemos da concepção de criança descrita pelos manuais de desenvolvimento infantil. Nesses manuais, os bebês são vistos como seres que não têm capacidade de simbolizar, de fantasiar, de se concentrar e se relacionar com o outro (TRISTÃO, 2004).

Das aproximações e relações de amizade entre bebês

154 Não pretendemos conceituar amizade e conflitos entre bebês, pois são formas de interação ambíguas e contraditórias. Desse modo, a amizade entre os bebês pode estar conectada com sentimentos de empatia, contudo não se trata apenas de sentimentos altruístas ou fraternos. Foi o que constatamos nas aproximações delineadas pela ajuda, exclusão, disputas, pedidos, gritos, choros, frustrações, satisfação com avanços dos amigos, além dos sentimentos de igualdade ou concordância. Essas aproximações eram, ao mesmo tempo, desafiadoras e questionadoras quanto aos papéis e ações estabelecidos nas relações entre pares.

Mailat (2004) aborda a amizade na infância de um ponto de vista filosófico e argumenta que ela é fruto de uma promessa de alteridade, pois o outro na amizade pode ser o companheiro ou o adversário. Portanto, ela relaciona a amizade com a liberdade. Os laços de amizade entre bebês são, muitas vezes, vistos com desconfiança entre adultos, pois há uma relação de diferença que nem sempre se submete à norma escolar, geralmente pautada pela evitação dos conflitos e ênfase em normas para a formação do ofício de aluno (SARMENTO, 2004). Entre amigos, as normas podem ser subvertidas e surgem mais interrogações sobre o que adultos estabelecem como regras ou formas aceitáveis de se relacionar, entre outras normatizações dos tempos,



espaços e relações. Então, nada mais perigoso do que a amizade, que Mailat (2004, p. 10) associa a “[...] navegação nas águas do interdito, sobre os traços de Dionísio e de Orfeu [...]”, algo realmente difícil de prever e controlar.

A autora (2004) narra que, na filosofia antiga, uma vida sem amigos não valia a pena ser vivida. A ajuda dos amigos era uma preciosa potencialidade para suportar o infortúnio ou os golpes duros da vida. Para os guerreiros de Atenas, o amigo continuava amigo, ainda estando morto. Se ele tombava no campo de batalha e seu cadáver estava entre as mãos dos inimigos, era preciso salvar o amigo, pois, deixar seu cadáver sem sepultura, seria insuportável.

Por conseguinte, uma abordagem da amizade e dos conflitos entre bebês tratada apenas no âmbito do privado ou de uma disposição interna ou individual seria um contrassenso. Consideramos a relação com o coletivo, com o social e o político, abrangendo as formas que os bebês encontram para resistir às políticas de controle e regulação das suas vidas nas escolas infantis. Eles se procuram ou se ajudam mesmo em posições que não facilitam que se vejam frontalmente, buscam abrir portas e janelas em direção à rua e à natureza, se escondem e procuram lugares abrigados do controle, percorrem espaços que adultos não conseguem atingir com seus corpos, enxergam coisas minúsculas e experimentam tudo com o corpo inteiro, buscam objetos fora do seu alcance, criam formas próprias de comunicação entre pares e com adultos.

Os bebês, tanto na sala de referência como nos demais espaços da escola infantil, desenvolviam interações tangenciadas pelo jogo de aproximação e afastamento, um modo de brincar entre si e de explorar os espaços e tempos da escola infantil.

‘Aparece e Desaparece’

Anaí olha para a janela da sala do berçário e uma colega está atrás da cortina. Anaí imediatamente vai até a cortina e a levanta para também se esconder. A colega dá alguns tapas em Anaí, indicando que não permite que ela continue ali. Porém, Anaí não revida, segue ali, descobre o rosto com a cortina e a outra menina para de bater. Anaí e a outra menina interagem, balançam a cortina, cobrem o rosto com ela, se olham. A outra menina se afasta e Anaí segue naquela interação com a cortina, a colocando em seu rosto e caminhando (BERÇÁRIO1, 2014a).

*'Brincando atrás do sofá'*

Izadora está atrás do sofá que fica perto da janela da sala que dá acesso a um dos pátios da escola. Carol também está atrás do sofá, em um cantinho, e Izadora a observa. Carol tenta passar entre o sofá e uma pilha de colchões encostados na parede. Izadora chega perto de Carol, que está de costas para ela, toca suas costas e parece desejar que a colega passe. Carol consegue passar atrás do sofá e Izadora faz o mesmo movimento. Mikael, outro bebê, também vai para trás do sofá e passa por trás do mesmo, assim como Carol e Izadora. Enquanto isso, um menino do berçário 2, que estava na sala brincando com o B1, observa esta 'brincadeira' e também faz o mesmo movimento dos outros. Ao mesmo tempo em que ele vai para fazer a volta no sofá, Carol tenta fazer a rotação inversa à que tinha feito antes, assim, tenta passar primeiro, por onde saiu, mas fica de frente para o menino do B2, que quer passar também. Mikael e Izadora observam os dois (BERÇÁRIO1, 2013c).

156

Corsaro (2011) e Carpenter (2010) asseguram que as crianças sentem necessidade de se ocultar dos adultos. O segredo e o esconderijo, para Carpenter, estabelecem linhas de demarcação potentes e permitem separar o que pertence ao mundo das crianças e o que pertence ao mundo dos adultos um forte indício de alteridade das culturas da infância, identificado por Sarmiento (2004). No caso dos bebês, os resultados da pesquisa reafirmam a importância das brincadeiras de aparece e desaparece, bem como dos cantos, cabanas, caixas, dos espaços separados dos espaços dos adultos. Além disso, os cantos e espaços ocupados pelas crianças são diferentes em função do seu tamanho, da corporeidade, da forma como se movimentam. São outras formas de apropriação dos espaços, que não são definidas e modeladas pelos modos adultos de se movimentar.

Assim, as brincadeiras de aparece e desaparece com a cortina e o esconder-se atrás do sofá entre Anaí, Izadora, Carol e Mikael demonstram como é importante para os bebês, espaços separados dos adultos. Isso pode ser proposto na organização dos espaços/ambientes dos berçários, considerando que pensar, criar, modificar espaços é um ato pedagógico de suma importância nessa fase da vida.

Um outro dado a destacar é que as aproximações e amizade entre bebês costumavam variar e estes, comumente, não mantinham relações estáveis com dois ou três amigos. Como apontou Corsaro (2011), em estudo realizado



acerca da amizade entre crianças em idade pré-escolar, o desenvolvimento de conhecimento acerca da amizade está diretamente relacionado com as exigências contextuais e sociais do grupo de pares em que a criança se insere. Ele viu que as crianças começam a perceber que a interação com os seus pares é frágil e que a sua aceitação na participação do grupo nem sempre é fácil. De acordo com Trevisan, para superar essas dificuldades, as crianças utilizam uma estratégia que passa por manter diversos contatos estáveis com várias crianças, mais do que manter apenas duas ou três delas, tendo em vista que a amizade também é definida pela situação presente que experienciam (TREVISAN, 2016).

Constatamos que, dificilmente, as crianças mantinham continuidade e estabilidade na interatividade, tanto pelas razões já apresentadas, quanto por outras hipóteses que fomos construindo no processo de pesquisa. Uma delas diz respeito à variabilidade das entradas e saídas das crianças dos berçários, causada por fatores, como: mudanças de endereço ou de cidade entre familiares dos meios populares, bebês que faltavam alguns dias ou semanas devido a doenças ou invernos rigorosos com chuvas, além do preenchimento de vagas ao longo do ano, o que, normalmente, alterava as rotinas dos bebês e suas interações. Outra situação diz respeito à mobilidade corporal de alguns bebês que podiam circular entre os colegas restritos aos carrinhos ou sentados em almofadas.

No episódio que segue, as aproximações se estabelecem pelo compartilhamento de descobertas, pela solidariedade e satisfação. São conquistas que fortalecem os laços afetivos com os pares. Embora sejam situações muito rápidas, haja vista que outras podem suceder imediatamente com crianças diferentes, é incontestável que relações de amizade ocorram em meio à diversão ou sentimentos de pertencimento naquela dada situação. Mas indiscutivelmente, as aproximações e amizade entre os bebês estavam permeadas por “[...] rupturas, reencontros e reaproximações e em muitas situações também percebemos uma suspensão temporária da relação até que esta fosse retomada” (TREVISAN, 2016, p. 119).

‘Explorações com televisão’

Mikael e Davi estão perto da televisão da sala do berçário. Mikael está na ponta dos pés e com o dedo indicador mexe nos botões da televisão, que está desligada. Davi se afasta, mas volta para perto de Mikael e da televisão. Mikael por um instante para de mexer



e olha para a câmera, mas quando vira para a televisão e para Davi, ela liga, pois ele apertou o botão. Davi comemora, sorrindo e batendo palmas, olhando para a televisão. Nesse momento, um menino, que é do B2 e estava brincando na turma do B1, se aproxima devagar deles e da televisão. Davi dá uns pulinhos, como se vibrasse pelo amigo ter conseguido ligar a TV, e Mikael segue mexendo nos botões e olhando para a tela para ver o que acontece. Mikael consegue desligar a TV e Davi acompanha tudo e olha para o lado que está a professora, parecendo cuidar para ver se ela não está vendo o que o amigo está fazendo. Mikael liga e desliga a TV várias vezes. Davi olha para a TV, se mexe, balança as mãos, parecendo estar numa espécie de tensão, com medo que a professora veja e os repreenda e também como se comemorasse as ações de Mikael. Mikael vai virando seu corpo em círculo e olha para o lado da professora e depois para Davi e volta a mexer na TV. Nesse momento a professora se dá conta que Mikael está mexendo na TV e o repreende, chamando pelo seu nome de maneira firme. Ele se vira pra ela, sorri e abana como se dissesse 'eu não estou fazendo nada de errado' (BERÇÁRIO1, 2013d).

158

No episódio a seguir, constatamos que o desejo de estar na rua, fora da sala de referência, em ambientes com terra, plantas, ao ar livre, mobilizava, frequentemente, os bebês. De modo igual, observamos ações de escalar as janelas para olhar o pátio ou de abrir a porta da sala de referência em direção ao corredor que dava acesso ao refeitório e ao pátio.

'Tentativas de abrir o portão'

Davi está sentado na motoca, sem se mexer. Mikael, que estava ao seu lado, se posiciona atrás dele e começa a empurrar a motoca; Davi ajuda com os pés e quando chega em frente a parede, para, olha para trás e fala "sai" para o Mikael, que já estava saindo. Davi, ainda em cima da motoca, vai até o portão de ferro, que está fechado e que dá acesso a outra parte do pátio da escola. Ele bate com a mão no portão, tentando abri-lo e depois toca no trinco mais abaixo, mas este também não abre. Mikael, que percebe a ação do colega, vai até o portão e o sacode na tentativa de abrir. Davi, com os pés, empurra a motoca contra o portão algumas vezes, mas este não abre. Mikael, agarrado ao portão, observa Davi (BERÇÁRIO1, 2013a).

Nos episódios *Explorações com a televisão* e *Tentativas de abrir o portão*, as aproximações também se constituem em torno de objetivos em comum,



tentativas de ajuda e regozijos com as descobertas dos amigos. Tratam-se de conquistas partilhadas e que fortalecem os laços afetivos com os pares. De modo igual, observamos ações de escalar as janelas para olhar o pátio ou de abrir a porta da sala de referência em direção ao corredor que dava acesso ao refeitório e ao pátio.

Carpenter (2010, p. 51) escreve que as crianças são maravilhadas pelo mundo natural, se admiram e são capazes, segundo Blake, “[...] de vislumbrar todo um mundo em um grão de areia, um paraíso em uma flor selvagem, de ter o infinito na palma da mão e a eternidade no espaço de uma hora”. Assim, elas são transportadas, desde cedo, por experiências baseadas na imaginação.

Outro dado que encontramos tanto nas aproximações e relações de amizade como nos conflitos, é que o brincar frequentemente atravessava a interatividade entre os bebês. Provavelmente seja por isso que as crianças, quando se encontram em praças, nos pátios das escolas, ou em parques, mesmo que não se conheçam, imediatamente, passam a brincar e partilhar coisas coletivamente, como catar objetos e elementos da natureza, emitir sons similares, ainda que não falem, em aproximações mais espontâneas, sem as pré-condições e exigências típicas dos adultos.

159

Dos conflitos e suas resoluções entre bebês

Na análise dos conflitos, nossa intenção não é separá-los das aproximações e relações de amizade, pois eles fazem parte das parcerias e aproximações entre amigos. Como demonstra Corsaro (2011), conflitos e disputas são um modo de testar a amizade e permitem construir uma ordem social. Leconte (2004, p. 34), ao refletir sobre a amizade na infância, informa que o paradoxo é que a parceria se desenvolve conjuntamente com a rivalidade e a competição.

Percebemos que os mais fortes, os que caminharam mais cedo, tinham mais mobilidade corporal e já pronunciavam palavras ou frases circulavam mais em situações que fugiam da tutela dos adultos. Leconte também constata em seus estudos que

[...] os mais vigorosos impõem ao grupo a dupla lei da admiração e da imitação, tendo em vista que não há receita para constituir um

grupo de amigos; a solução é frágil, sempre pronta a se desfazer ou a se desnaturalizar (LECONTE, 2004, p. 35).

Trevisan (2016) constatou que as crianças não se relacionam entre si da mesma forma e que o gênero exerce um papel na definição do tipo de amizades que estabelecem, assim como se distinguem claramente os grupos onde estão inseridas as crianças mais populares da sala. As meninas e os meninos tendem a desenvolver relações intragênero (meninas com meninas e meninos com meninos), mas a pesquisadora também observou diferentes brincadeiras e interesses permeados por relações intergênero.

A frequência nos agrupamentos intragênero e o estatuto da popularidade foram observados entre os bebês dos berçários I e II. Davi caminhou e falou mais cedo entre os colegas do grupo e seus deslocamentos na sala entre diferentes grupos era um facilitador para que ele ampliasse e diversificasse as relações. Ele costumava desencadear conflitos nas disputas por brinquedos e objetos e, geralmente, vencida alguns bebês. Sua popularidade parecia ser reconhecida entre seus pares e entre alguns adultos. Todavia, ele também era mais repreendido pelas professoras e auxiliares. Outrossim, em vários episódios, constatamos uma presença mais efetiva de agrupamentos entre bebês meninos e bebês meninas.

Corsaro (2011) expõe que, na produção das rotinas lúdicas, as crianças têm como objetivo a amizade, o compartilhamento e a participação social, assim como o controle sobre o mundo adulto. Isso significa que elas partilham com o grupo de pares conflitos e angústias, gerados pela sua imersão na vida adulta, um jogo com regras criadas e seguidas pelas crianças.

'Disputa pela colher de bater merengue'

Natan vai até a parede da bancada onde são feitas as trocas de fraldas das crianças e bate com a colher na parede. Izadora brinca com uma motoca e, quando vê Natan do seu lado com a colher, larga a motoca e tenta retirar a colher da sua mão. Mas ele se afasta, impedindo-a. Izadora retoma a motoca e Natan segue para outro ponto da sala com a colher (BERÇÁRIO 1, 2013e).

'A Disputa pela Motoca'

Davi e José estão em um canto, segurando ao mesmo tempo uma motoca. José puxa o brinquedo e balbucia reclamando que o colega não solta o brinquedo. Davi olha para outro colega – Mikael –, mas com a mão no brinquedo. Mikael olha para o brinquedo,



mas não participa da ação, apenas caminha até um portão de ferro que dá para o pátio. Davi puxa um pouco mais forte a motoca e José, segurando o brinquedo, olha para o colega e balbucia com um tom de voz alto e de reclamação. Davi se mantém com a mesma expressão facial, sério. Os dois não soltam a motoca, olham por um momento para frente, onde estão as professoras e alguns colegas, e voltam o olhar novamente para o brinquedo. Davi vai andando para trás, puxando o brinquedo em sua direção e José tenta tirar a mão de Davi da motoca, mas não consegue. José segue reclamando e olha novamente para a direção das professoras, como se estivesse pedindo ajuda. Neste momento Mikael, que estava no portão, se aproxima e pega a camiseta do José. Depois solta, mas a disputa pelo brinquedo entre os outros dois colegas segue. Mikael agora olha para a motoca, observa por alguns segundos a cena e vai novamente para o portão. José e Davi puxam o brinquedo, cada um para um lado, mas José é o único que grita e reclama forte. Davi está sempre com a mesma expressão, apenas se mantém firme na posição de disputa. José, mais uma vez, tenta tirar as mãos de Davi do brinquedo, mas não consegue. O balbucio de José vira um choro, ele olha para quem está filmando e volta a olhar para o brinquedo. Davi também olha, mas não fala nada. Cada um puxa para um lado, José sempre choramingando enquanto tenta pegar o brinquedo e Davi calado. Mikael se aproxima dos colegas e olha para cada um. Primeiro olha para José, depois para Davi e por último para o objeto (BERÇÁRIO 1, 2013b).

161

Segundo Carpenter (2010), um traço universal, nas culturas infantis, é o sentido da justiça, nem sempre coerente com as crenças e valores adultos. As crianças são capazes de resolver conflitos, embora saibam que, na escola infantil, estes geralmente são suspensos pelos adultos, quando elas choram, disputam algum brinquedo ou usam a força bruta nas disputas. Muitas vezes os bebês olhavam e esperavam a reação dos adultos, como na disputa por uma motoca ou por outros objetos. No entanto, em outras situações de conflitos, surgiam resoluções inesperadas, como abandonar um brinquedo, um objeto ou um grupo de amigos, uma vez que, imediatamente, outros interesses eram despertados.

Nessas situações, também, constatamos ampla atividade e movimento, o que talvez explique as mudanças inesperadas em momentos que nós adultos muitas vezes qualificamos como tensos e perigosos, na medida em que o uso da força bruta pode machucar alguns colegas. Tais descobertas

geralmente ocorrem via atividade lúdica, com exploração, manipulação e domínio do ambiente. Conforme descreve Carpenter:

As crianças são motivadas a continuar a exploração do mundo pela curiosidade, pelo desejo de saber e compreender, resultado do desejo de experiência e de confrontações dionisíacas frente aos limites impostos pelos ambientes sociais, naturais, assim como os limites de seu próprio corpo. Tais explorações geralmente ocorrem via atividade lúdica, com exploração, manipulação e domínio do ambiente (CARPENTER, 2010, p. 50).

Vejamos dois episódios nos quais essa intensidade de explorações lúdicas pode ser constatada, não esquecendo que as explorações, em alguns momentos, atingem um grau de tensionamento gerado pelas disputas e conflitos:

'Entrando na caixa'

Carol está dentro de uma caixa com rodinhas que tem no refeitório. A caixa é usada para guardar alguns materiais como potes, caixas, brinquedos. Ela está sentada dentro da caixa e brinca com dois potes. As professoras que estão por perto comentam: *'olha lá, Carolzinha, pode entrar'*. Carol olha em direção à professora que disse isso e Davi se aproxima da caixa, se agacha e pega um dos potes da caixa. Ele se afasta e ela observa, mas não resiste. Nesse momento, Natan se aproxima da caixa, se segura com as mãos para tentar entrar, mas Carol grita com ele e bate em sua mão para que ele não entre. Ele vai para outro canto e tenta de novo, mas Carol olha para ele e tira suas mãos de novo da caixa. Nesse instante, uma das professoras chama pelo nome de Natan e diz *'Natan, ela não quer!'*. Davi se aproxima de novo, se agacha e tenta entrar pelo meio da caixa, pois esta tem abertura entre a parte de cima e a de baixo. Davi tenta colocar a cabeça primeiro, mas desiste em seguida. Carol olha para ele, enquanto Natan está com uma das pernas levantadas, tentando subir na caixa. Uma das professoras, percebendo que mais crianças desejam entrar na caixa, pega Natan, o afasta para o lado e pede que ele espere. Ela arreda a caixa com Carol dentro, pois a caixa estava encostada na parede e depois começa a tirar objetos para dar mais espaço para os outros. Assim que ela termina de arredar a caixa, Davi se aproxima e já tenta subir, sem esperar ajuda e que ela tire os objetos de dentro. Natan também procura um lado da caixa para tentar subir. Ele se segura, põe um pé na caixa, enquanto a professora



pega Davi e o coloca na caixa. Natan vai para outro lado da caixa e novamente faz a tentativa de entrar sozinho. Carol, que estava brincando com os potes dentro da caixa, olha para Natan e o empurra dando um gritinho para que ele não suba. A professora chega, pega Natan, vai para outro lado e o põe dentro da caixa. Carol para de brincar nos potes, faz um movimento parecendo que irá se levantar, mas apenas se vira em direção a Davi e Natan, que estão sentados na caixa (BERÇÁRIO 1, 2014).

No episódio *Entrando na Caixa*, percebemos como a sensibilidade da professora contribuiu para que o grupo pudesse interagir com a caixa, ampliando os movimentos corporais de exploração das potencialidades que uma caixa grande pode oportunizar, além das interações entre pares. Provavelmente, a professora entendeu que a imaginação dos bebês pode ampliar as experiências com a caixa, o que desencadeou uma infinidade de possibilidades entre o grupo.

Os bebês, frequentemente, viviam experiências de negociação nas disputas, permeadas por emoções como estranhamento, conflitos e breves acordos, cuja duração poderia ser rompida a qualquer instante. Daí, a urgência de estudos sobre a problemática, pois, geralmente, professoras utilizam normas para resolução de conflitos que não fazem parte das manifestações de interatividade dos bebês. Quando não há riscos para os bebês, adultos podem observar tais situações e aprender sobre as competências sociais e a complexidade na construção dessas relações que os bebês vão aprendendo entre si, assim como a originalidade com que resolvem os conflitos.

163

Para concluir...

Pelos estudos até aqui realizados, constatamos que a amizade entre os bebês pode estar conectada com sentimentos de empatia, contudo não se trata apenas de estabelecer parcerias e compartilhar experiências. Foi o que percebemos nas aproximações delineadas pela ajuda, exclusão, disputas, pedidos, gritos, choros, frustrações, regozijos com avanços dos amigos, cobranças, além dos sentimentos de igualdade ou concordância. Consoante com Mailat (2004, p. 12), nós almejamos contribuir com reflexões sobre aproximações, amizades e conflitos entre bebês, uma vez que esta temática tem sido “[...] coberta de suspeitas e estigmatizada [...]”.

A autora (MAÏLAT, 2004) aborda a amizade na infância de um ponto de vista filosófico e argumenta que ela é fruto de uma promessa de alteridade. Os laços de amizade entre bebês são, muitas vezes, vistos com desconfiança entre os adultos, pois há uma marca de diferença, que nem sempre se submete à norma escolar, geralmente pautada na evitação dos conflitos. Entre amigos, as normas podem ser subvertidas e surgem mais interrogações sobre o que os adultos estabelecem como regras, formas de se relacionar, entre outras normatizações dos tempos, espaços e relações.

O excesso de atividades rotineira se o desejo de manter os bebês sempre ocupados podem minimizar as aproximações e as relações de amizade que sempre desorganizam o que está feito, pronto, estruturado. Constatamos que os bebês, embora dependentes das professoras e auxiliares, são potentes para interagir entre si, são capazes de criar diferentes possibilidades de interatividade, de modificar espaços, tempos, materiais e de criar formas originais para estabelecer laços de amizade e resolver conflitos e disputas entre si. Pensamos que refletir sobre a interatividade, decorrente da análise dos dados de uma pesquisa qualitativa, também poderá contribuir para a formação inicial e continuada de professoras de educação infantil.

Notas

- 1 Manuel Sarmento compreende as culturas da infância como modos sistematizados de significação do mundo e de ação intencional, realizados pelas crianças, que são distintos dos modos adultos de significação e de ação no mundo (SARMENTO, 2004).
- 2 Segundo Gottlieb, a localização do segundo aniversário como fim da idade de bebê de colo é baseada em um pressuposto cultural de que os estágios da vida têm de ser definidos pela referência a uma duração de tempo absoluta e não a mudanças de atividades. Se o término da idade de bebê de colo é variável entre culturas, o mesmo é verdadeiro sobre o seu início (GOTTLIEB, 2013, p. 91-92).
- 3 James, Jenks e Prout (1998) identificam dois períodos dos estudos da infância. No da criança pré-sociológica encontram-se visões sobre a infância e crianças do senso-comum, da filosofia clássica, da psicologia do desenvolvimento e da psicanálise. No período da criança sociológica, conceitos centrais das teorias da Sociologia da Infância como as culturas da infância são complexificados (SARMENTO, 2007). Nossa opção é pela perspectiva da criança sociológica.
- 4 Neste artigo, somente os dados da turma do berçário serão tema de análise e os nomes dos bebês são fictícios.
- 5 Tal como o autor, não estamos separando a teoria da metodologia.



Referências

- ARLEO, Andy; DELALANDE, Julie. **Cultures enfantines**. Universalité et diversité. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2010.
- BERÇARIO 1. **Transcrição de vídeo**. Pelotas (Rio Grande do Sul), 19 nov. 2013.
- BERÇARIO 1. **Transcrição de vídeo**. Pelotas (Rio Grande do Sul), 19 nov. 2013a.
- BERÇARIO 1. **Transcrição de vídeo**. Pelotas (Rio Grande do Sul), 19 nov. 2013b.
- BERÇARIO 1. **Transcrição de vídeo**. Pelotas (Rio Grande do Sul), 17 dez. 2013c.
- BERÇARIO 1. **Transcrição de vídeo**. Pelotas (Rio Grande do Sul), 17 dez. 2013d.
- BERÇARIO 1. **Transcrição de vídeo**. Pelotas (Rio Grande do Sul), 25 nov. 2013e.
- BERÇARIO 1. **Transcrição de vídeo**. Pelotas (Rio Grande do Sul), 3 abr. 2014.
- BERÇARIO 1. **Transcrição de vídeo**. Pelotas (Rio Grande do Sul), 5 jun. 2014a.
- BLAKE William. **Auguries of innocence**. Poème Rédigé entre 1800 et 1803, publié pour la première fois en 1863.
- BROUGÈRE, Gilles. Culture de masse et culture enfantine. In: ARLEO, Andy; DELALANDE, Julie. **Cultures enfantines**. Universalité et diversité. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2010.
- BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Annelise. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- CARPENTER, Carole. Les universaux de la culture enfantine. In: ARLEO, Andy; DELALANDE, Julie. **Cultures enfantines**. Universalité et diversité. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2010.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CORSARO, Willian. Reproduction interprétative et culture enfantine. Universalité et diversité de l'expression. In: ARLEO, Andy; DELALANDE, Julie. **Cultures enfantines**. Universalité et diversité. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2010.
- CORSARO, Willian Arnold. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DENZIN, Norman Kent. **The research act**: a theoretical introduction to sociological methods. 2. ed. New York: Mc Graw-Hill, 1978.

DOLTO, Françoise. **La cause des enfants**. Paris: Éditions Robert Laffont, 1985.

FERREIRA, Manuela; NUNES, Angela. Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 41, n. 20, p. 103-123, jan./abr. 2014.

FONSAGRIVE, Anne. Premières amitiés. **ERES. La lettre de l'enfance et de l'adolescence**, Paris, v. 55, n.1, p. 67-72, 2004.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Revista de Psicologia da USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 313-336, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-5642009000300002>. Acesso em: 15. out. 2015.

GOTTLIEB, Alma. **Tudo começa na outra vida**: a cultura dos recém nascidos na África. São Paulo: Fap-Unifesp Editora, 2013.

GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HARRIS, Paul. Criança e emoção. **O desenvolvimento da compreensão psicológica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorizing childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.

LECONTE, Xavier. Compter avec les autres. **ERES. La lettre de l'enfance et de l'adolescence, Paris**, n. 1, v. 55, p. 31- 36, 2004.

MAÏLAT, Maria L'ami. Absence et préexcellence lettre à Tristan. **ERES. La lettre de l'enfance et de l'adolescence**, Paris, n. 1. v. 55, 9-16, 2004.

MONTANDON, Cléopâtre. Processus de socialisation et vécu émotionnel des enfants. **Revue Française de Sociologie**, n. 2, v. 37, avril, p. 263-282, 1996.

NEYRAND, Gerard. **L'enfant, la mère et la question du père**: un bilan critique de l'évolution des saviors sur la petite enfance. Paris: Presses Universitaires de France, 2000.

RAYOU, Patrick. La grande école. **Approche sociologique des compétences enfantines**. Paris, PUF, 1999.



ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera. Maria. Ramos; SARMENTO, Manuel. Jacinto (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e aluno. **Atos de Pesquisa em Educação – FRU**, Blumenau, v. 6, p. 581-602, set./dez. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea. In: ENS, Romilda. Teodora; GARANHANI, Marynelma. Camargo. **A sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.

TORRES, Anália Cardoso. Amor e sociologia: da estranheza ao reencontro. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 4 – SOCIEDADE PORTUGUESA: PASSADOS RECENTES, FUTUROS PRÓXIMOS; 2000, Coimbra. **Actas...** Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra: 2000.

TREVISAN, Gabriela de Pina. **“A amizade é a melhor coisa do mundo apesar do amor”** – afectos e amores entre crianças – a construção de sentimentos na interacção de pares. 2006, 534f. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Infância) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.

_____. Amor e afectos entre crianças. A construção social de sentimentos na interacção entre pares. In: DORNELLES, Leni Vieira (Org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebê: um estudo de caso numa creche conveniada**. 2004. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

Profa. Dra. Ana Cristina Coll Delgado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação



Universidade Federal de Pelotas
Grupo de Pesquisa CIC – Crianças, Infâncias e Culturas
E-mail | anacoll@uol.com.br

Prof. Dr. Rogério Costa Würdig
Universidade Federal de Pelotas
Faculdade de Educação
Departamento de Ensino
Grupo de Pesquisa CIC: Crianças, infâncias e culturas
E-mail | rocwurdig@gmail.com

Profa. Dra. Patrícia Pereira Cava
Universidade Federal de Pelotas
Faculdade de Educação
Departamento de Fundamentos da Educação
Grupo de Pesquisa CIC: Crianças, infâncias e culturas
E-mail | pcava@via-rs.net

Recebido 27 jul. 2016
Aceito 7 fev. 2017



Arte, educação e sociedade em György Lukács e na pedagogia histórico-crítica

Mariana de Cássia Assumpção
Newton Duarte
Universidade Estadual Paulista

Resumo

O objetivo deste artigo é mostrar que tanto a arte como a educação escolar estabelecem uma relação indireta e mediada com a sociedade, ao passo que incidem diretamente na formação dos indivíduos. György Lukács, em seus estudos estéticos, mostra que as obras de arte agem sobre a subjetividade dos indivíduos, desenvolvendo sua sensibilidade e enriquecendo suas formas de percepção da realidade. Dermeval Saviani, em seus estudos pedagógicos, mostra que o papel mediador da educação escolar, no interior da totalidade da prática social, promove a humanização dos indivíduos. Como exemplo das relações mediadas entre as produções culturais e a prática social, apresentamos uma breve análise da peça *Antígona*, de Sófocles.

Palavras-chave: Arte. Educação escolar. Sociedade.

Art, Education and Society in György Lukács and Historical-Critical Pedagogy

Abstract

The aim of this paper is to show that art and school education have an indirect and mediated relation with the society while affect directly on the development of the individuals. György Lukács shows in his aesthetics studies that art works on the subjectivity of individuals, promoting the development of their sensibility and their forms of perception of reality. Dermeval Saviani shows in his pedagogical studies that the mediating role of school education, inside the totality of social practice, promotes the humanization of the individuals. It is presented a brief analyses of the play *Antigone* of Sophocles with the aim to exemplifying the mediated nature of relations between the cultural productions and the social practice.

Keywords: Art. School education. Society.

El arte, la educación y la sociedad en György Lukács y en la pedagogía histórico-crítica

Resumen

El objetivo de este trabajo es mostrar que el arte y la educación escolar tienen una relación indirecta y mediatizada con la sociedad, mientras que afectan directamente al desarrollo de los individuos. György Lukács muestra en sus estudios de estética que el arte trabaja en la subjetividad de los individuos, promoviendo el desarrollo de su sensibilidad y de sus formas de percepción de la realidad. Dermeval Saviani muestra en sus estudios pedagógicos que el papel mediador de la educación escolar, dentro de la totalidad de la práctica social, promueve la humanización de los individuos. Se presenta un breve análisis de la obra *Antígona* de Sófocles con el objetivo de ejemplificar la naturaleza mediada de las relaciones entre las producciones culturales y la práctica social.

Palabras clave: Arte. Educación escolar. Sociedad.

Introdução

170

Neste artigo procuramos mostrar, fundamentando-nos em György Lukács e Dermeval Saviani, que tanto a arte como a educação escolar estabelecem uma relação indireta e mediada com a sociedade, ao passo que incidem diretamente na formação dos indivíduos.

Uma das questões mais importantes para a compreensão da função da educação escolar é a das relações entre a prática pedagógica e a prática social em sua totalidade. No livro *Escola e Democracia*, Saviani (2009, p. 66) conceitua a educação como uma “[...] atividade mediadora no seio da prática social global”.

A pedagogia histórico-crítica considera como um elemento primordial na educação escolar o papel desempenhado pelo professor na sua função de transmitir, a cada aluno, as produções culturais que, tendo sido desenvolvidas pelo gênero humano no decorrer da história social, possam se constituir em elementos formadores da humanidade nos indivíduos. O processo de reconhecimento da cultura como produção imanente à atividade humana, desencadeia o desenvolvimento da consciência, sem o qual não ocorre a humanização dos indivíduos em suas formas mais desenvolvidas e plenas.



A prática social está sempre inserida no processo de continuidade da história social ao longo do qual têm sido produzidas necessidades cada vez mais complexas que expandem as possibilidades de atuação dos seres humanos. Esse processo se estende às novas gerações que precisam incorporar o legado cultural construído ao longo da história. Não se trata, portanto, de mera passagem, de mão em mão, de uma massa inerte de produtos sem vida, mas de uma constante revitalização da atividade objetivada na cultura. Como argumenta Duarte:

A apropriação dos resultados das atividades humanas, para que eles se incorporem a novas atividades, não se reduz ao ato físico da posse (ato mecânico), da mesma forma que não se reduz à propriedade privada, que é a forma capitalista de apropriação. Trata-se de algo muito mais rico e complexo: a atividade humana que existe no objeto como propriedade em repouso, como latência, é trazida novamente à vida ao se incorporar à atividade dos indivíduos. [...]. Esse acionamento da efetividade humana é exatamente o fato de que o indivíduo, para incorporar à sua individualidade a riqueza existente na cultura material e ideativa, precisa colocar em movimento a atividade humana que está posta na cultura numa condição de contínuo intercâmbio entre latência e efetivação (DUARTE 2016, p. 54).

171

A arte, assim como a ciência e a filosofia, constitui uma das esferas da produção não material, cujas relações com as necessidades humanas não se caracterizam por uma linearidade do tipo: necessidade – produção do objeto que satisfaz essa necessidade. O objeto artístico é igualmente um produtor de necessidades que pode impulsionar o indivíduo para além das fronteiras delimitadas pela vida cotidiana.

Lukács (1966) analisa a arte como uma forma específica de reflexo da realidade. As maneiras pelas quais a arte reflete a realidade são distintas das formas pelas quais essa realidade se reflete na consciência cotidiana e na ciência.

A ciência seria “desantropomorfizadora”, ou seja, procuraria produzir um conhecimento da realidade despido, o mais possível, de distorções acarretadas pelo antropomorfismo, ao passo que a arte procuraria refletir a realidade humana de forma igualmente humana e, nesse sentido, a arte seria conscientemente antropomórfica, fazendo da existência histórica da humanidade seu



objeto primeiro e último. Esse caráter antropomórfico da arte relaciona-se, na estética lukacsiana, ao processo pelo qual os seres humanos reconhecem a realidade social como resultado de sua própria atividade.

Uma propriedade específica às grandes obras artísticas está na evocação de sentimentos no sujeito receptor, provocando uma intensificação, um aprofundamento de vivências que, possivelmente, o indivíduo não experimentaria em suas experiências cotidianas.

A obra de arte é uma forma de expressão da subjetividade humana, mas, nesse processo, ocorre a superação da particularidade da personalidade, tanto do artista quanto do sujeito receptor, colocando-se ambas as subjetividades em um nível mais elevado de relacionamento consciente com o gênero humano.

A arte como uma esfera superior de criação humana vem a estabelecer relações indiretas com as necessidades práticas do cotidiano. Essa ideia está presente ao longo dos estudos do filósofo húngaro György Lukács sobre a arte e, especialmente, quando ele contrapõe os objetos artísticos ao que ele denominou como retórica forense ou publicitária, que visa obter um efeito prático e imediato em termos do comportamento daqueles que dela se apropriam, com o objetivo de convencê-los sobre alguma ideia.

A arte autêntica, entretanto, elabora os problemas humanos de uma maneira própria, que não é aquela da cotidianidade, não tendo por objetivo produzir resultados imediatos. Mas, ao alcançar resoluções propriamente estéticas para as grandes questões humanas, a arte acaba por enriquecer o mundo humano, agindo indiretamente sobre as questões cotidianas.

Seguindo esse princípio, evidenciamos algumas implicações para o campo educacional. Da mesma forma que, no âmbito estético, as relações com a vida não são diretas, também as relações entre a prática educativa e a prática social não se reduzem a aspectos pragmáticos e imediatos. Os conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos ensinados na escola não têm uma finalidade prática direta, contudo, precisam ser organizados para tornar mais rica a visão de mundo dos sujeitos. Trata-se, pois, do processo caracterizado por Saviani como passagem do senso comum à consciência filosófica:

[...] a passagem do senso comum à consciência filosófica é necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é essa a única maneira de convertê-la em instrumento



que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de 'classe em si' para a condição de 'classe para si'. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade (SAVIANI, 2007, p. 7).

O aprofundamento nesse tema nos permitiu compreender melhor o papel da escola, esclarecendo que não cabe a ela a tarefa de transformar a realidade, sendo também indireto e mediado o seu efeito sobre a sociedade. Por meio da transmissão do saber sistematizado a escola altera qualitativamente a concepção de mundo dos alunos.

A análise dessas relações indiretas entre a arte e a vida dos indivíduos e entre a educação e a totalidade da prática social foi objeto da dissertação de mestrado de Assumpção (2014), que foi elaborada como parte de um conjunto de estudos vinculados à pesquisa desenvolvida por Duarte (2010) sobre o tema *Arte e formação humana em Lukács e Vigotski*. As considerações apresentadas neste artigo apoiam-se nesses estudos prévios.

Princípios fundamentais da arte em György Lukács

173

Os estudos estéticos de György Lukács (1995-1971) e os pressupostos do materialismo histórico-dialético apontam que toda a produção social está alicerçada na atividade de trabalho. O trabalho pode ser compreendido, nessa perspectiva teórica, como o intercâmbio entre o ser humano e a natureza que propiciou o conhecimento sobre a realidade, ou seja, tornou possível a edificação do mundo da cultura e resultou também em mudanças qualitativas, tanto na realidade objetiva quanto no próprio ser humano.

Duarte (2013) resume esta ideia ao destacar que a produção dos meios de satisfação das necessidades básicas de existência levou a uma dupla humanização, tanto da realidade exterior como dos próprios seres humanos. Ao mesmo tempo em que os seres humanos se apropriam da natureza, eles também se objetivam nos produtos de sua atividade transformadora.

No processo de intercâmbio com a natureza, o ser humano foi, aos poucos, produzindo os meios de satisfação de suas necessidades. Essa produção dos meios carrega em si mesma um grande salto qualitativo que distinguiu os seres humanos dos animais. Em primeiro lugar porque aí estava a gênese

do caráter teleológico da atividade humana, já que a produção de um instrumento, por mais primitivo que seja, requer a antecipação mental do resultado pretendido, tanto em termos do instrumento que se espera produzir, como dos usos que se espera que ele tenha. Em segundo lugar, a produção de meios da satisfação de necessidades dá ensejo ao nascimento de novas necessidades, gerando-se, dessa forma, uma dialética entre capacidades e necessidades que não se interrompe enquanto existir a humanidade (DUARTE, 2013, p. 25-35). Em terceiro lugar, a produção de instrumentos vem acompanhada da produção da linguagem e de formas de organização coletiva humana, ou seja, trata-se do processo de autoprodução do ser humano na condição de ser sociocultural.

Sabe-se, entretanto, que nos alvares do desenvolvimento humano, a atividade de trabalho estava diretamente ligada à satisfação de necessidades elementares, vinculada à garantia da sobrevivência dos indivíduos. Com efeito, ao satisfazer as necessidades básicas, o ser humano engendrou um processo de criação de novas necessidades cada vez mais elaboradas, as quais não se restringiam à vida material, mas estavam relacionadas às elaborações de cunho teórico e abstrato que se cristalizaram nas esferas da ciência, da arte, da filosofia e da política.

174

Afirmar que a arte se desenvolveu a partir do trabalho implica reconhecer sua gênese seu caráter imanente, fazendo com que a própria existência da arte seja para os seres humanos um testemunho de que a realidade socio-cultural é obra da própria humanidade.

As obras de arte também possuiriam, segundo Lukács, o poder de provocar nas pessoas experiências afetivas e cognoscitivas que ultrapassam os limites do pragmatismo e do imediatismo da vida cotidiana. Aliás, Lukács entende que ao exercer seu efeito propriamente estético, a obra de arte estaria também agindo de maneira formativa sobre os sujeitos:

A arte opera diretamente sobre o sujeito humano; o reflexo da realidade objetiva, o reflexo dos homens sociais em suas relações recíprocas, no seu intercâmbio social com a natureza, é um elemento de mediação, ainda que indispensável; é simplesmente um meio para provocar este crescimento do sujeito (LUKÁCS, 1970, p. 274).

O caráter evocador e formador da arte promove, ao mesmo tempo, um processo gradual de desfetichização da realidade humana, uma vez que o



objeto estético deve promover uma “sacudida” na subjetividade. Pela percepção do conteúdo e da forma artísticos o passado se faz presente, o receptor consegue interpretar a obra de arte suplantando o fetichismo generalizado na vida cotidiana alienada (DUARTE, 2009).

○ ponto no qual acontece esse momentâneo rompimento com a alienação denomina-se *catarse*. O filósofo húngaro analisa a *catarse* como um processo estético e ético que caracteriza o efeito da obra de arte sobre o indivíduo. Nesse sentido, ele mostra que para alcançá-la o indivíduo precisa “[...] se elevar acima de sua singularidade, ao menos enquanto dure essa viva relação com um mundo, portanto, com a representação estética do mundo real” (LUKÁCS, 1967, p. 476).

○ estudioso húngaro, em sua obra estética, sintetiza os traços essenciais do conceito de *catarse* destacando que se trata de “[...] uma ruptura com a imagem cotidiana de mundo, as ideias e os sentimentos costumeiros relativos aos homens, aos seus destinos, aos motivos que os movem: porém uma ruptura que reconduz a um mundo melhor entendido” (LUKÁCS, 1967, p. 571). É importante ressaltar essa noção de *catarse* como um processo que se estende pela relação do indivíduo com as obras de arte e com os gêneros artísticos. Por mais intensos que sejam os efeitos de uma obra sobre o indivíduo, a *catarse* nunca se esgota.

Para compreendermos com maior clareza os efeitos da arte sobre a subjetividade dos indivíduos tomemos como exemplo uma obra largamente citada por Lukács em seu compêndio estético, qual seja, a tragédia grega *Antígona* escrita por Sófocles (444 a.C.). Inicialmente elaboramos uma síntese do seu enredo para, em seguida, compreendermos que a função principal da arte é agir sobre o indivíduo.

A Antígona de Sófocles: uma obra modelar

A obra de Sófocles (2003) se remete à antiguidade clássica na qual cultuavam-se vários deuses. A arte representa as ideias, convicções e valores de um momento determinado, porém, ao mesmo tempo, a obra de arte ultrapassa essa fronteira e, no interior da necessidade histórica que a engendrou, produz um movimento que evidencia o que há de mais humano no contexto

retratado. A peça *Antígona* traz, por assim dizer, o caráter imanente que constitui o núcleo de uma obra de arte genuína.

Os personagens que integram a tragédia grega de Sófocles são: Antígona, Ismênia, Policine, Etéocles (os quatro filhos de Édipo com Jocasta); Creonte (irmão de Jocasta); Hémon (filho de Creonte); Eurídice, (esposa de Creonte); Tirésias (sábio de Tebas); um enviado, um guarda, um mensageiro e os velhos tebanos. O cenário da peça é a cidade-estado de Tebas, localizada na Grécia antiga.

Édipo, o rei de Tebas, tinha dois filhos, Polinice, Etéocles e duas filhas, Ismênia e a protagonista, Antígona. Quando da morte do rei, seus dois filhos entraram em combate para ocupar o trono que ficara vazio. Porém, deste conflito resultou a morte de ambos. Diante de tal situação, o irmão de Édipo, Creonte que também pleiteava seu lugar ao trono, subiu ao poder.

Etéocles, um dos filhos de Édipo, quando do embate pelo poder de Tebas, colocou-se a favor do tio que agora assumira o trono, ao passo que Polinice posicionou-se como o maior rival de seu tio. Tendo os dois sobrinhos mortos, Creonte ofereceu um enterro digno, prestando todas as honrarias ao sobrinho Eteócles que lhe apoiou durante toda a vida. Já Polinice, que havia negado auxílio ao tio, em vez de ser enterrado tal como o irmão teve, a mando de Creonte, seu corpo jogado às aves. Além disso, o rei de Tebas ordenou que seria condenado à morte quem ousasse prover um funeral ao seu sobrinho.

Antígona considerava injusta a atitude de Creonte, pois, segundo ela, tais deliberações demonstravam que seu tio tinha a pretensão de se colocar acima dos desígnios dos deuses, ao arbitrar sobre o direito dos indivíduos em terem ou não uma cerimônia fúnebre. Nessa cultura o funeral era um rito de passagem muito estimado, como uma preparação para a chegada a outro mundo.

Antígona, movida por seu amor fraternal e por seu respeito ao que considerava valores acima dos poderes do rei. Desobedece, então, a ordem de seu tio e enterra o irmão com a dignidade que ela julgava merecida. Ao descobrir a traição da sobrinha, Creonte lhe pergunta qual o motivo que a fez transgredir as leis impostas, mesmo sabendo das consequências desastrosas desse ato. O diálogo assim se passa:

- *Creonte*: Foi então um desafio bem premeditado?



- *Antígona*: Tu o compreendeste. A tua lei não é a lei dos deuses; apenas o capricho ocasional de um homem. Não acredito que tua proclamação tenha tal força que possa substituir as leis não escritas dos costumes e os estatutos infalíveis dos deuses. Porque essas não são leis de hoje, nem de ontem, mas de todos os tempos: ninguém sabe quando apareceram. Não, eu não iria arriscar o castigo dos deuses para satisfazer o orgulho de um pobre rei. Eu sei que vou morrer, não vou? Mesmo sem teu decreto. E se morrer antes do tempo, aceito isso como uma vantagem. Quando se vive como eu, em meio a tantas adversidades, a morte prematura é um grande prêmio. Morrer mais cedo não é uma amargura, amargura seria deixar abandonado o corpo de um irmão. E se disseres que ajo como louca eu te respondo que só sou louca na razão de um louco (SÓFOCLES, 2003, p. 25-26).

Aqui fica evidente como a obra de arte reflete uma época específica com suas contradições e dilemas sociais. Nesse período predominava uma forte relação com os pressupostos religiosos, de veneração aos diferentes deuses. Todavia, percebe-se que com seus desígnios, Creonte rompeu também com os preceitos éticos e morais de sua época. Isso porque ele lançou mão de sua autoridade para se vingar, negando ao sobrinho uma cerimônia importante e valorizada na época. Para Antígona a lei divina sobrepunha-se a leis dos homens e sendo estas últimas, em verdade, cruéis e injustas, não havia motivos para ela temer a morte que se anunciava em função da sua desobediência.

Antígona é, portanto, condenada e mesmo os pedidos de clemência do povo de Tebas e, em especial de seu próprio filho Hémon, que nutria amores por Antígona, não fizeram com que Creonte retrocedesse de sua decisão. Vê-se nesse trecho a revolta do rei de Tebas por ver seu filho colocar-se em defesa de Antígona, evidenciando-se a questão da justiça e da moral presente na obra de Sófocles:

- *Creonte*: Miserável! Combate o próprio pai. Em meu lar só tenho alimentado inimigos que se aliam a outros inimigos em todas as esquinas da cidade. Se não conseguem me afastar do trono é só porque têm uma ambição sem causa. Um para fugir à luta, outro para escapar ao fisco, aquele por um pedaço de terra, este por uma mulher, todos são contra mim. Não te pedi, nem te permito que me fales como um deles. Fala como meu filho, a quem tão cedo confiei minhas melhores tropas.

- *Hémon*: Mais do que como teu filho, falo pela verdade. Repito: toda a cidade aprova a ação de Antígona, mesmo os que condenam Polinices.

- *Creonte*: É fraqueza fazer menos do que eu fiz. Não basta apenas destruir o traidor. É preciso que seja exposto à execração para que fique o princípio os que se deixam corromper são abatidos. Se a minha mão tremer estou perdido. Se a minha voz hesitar, cairão sobre mim. E tu, que ignoras tudo ou quase tudo, pedes-me que escute a voz do povo. Essa voz que gagueja frases sem sentido. Para fertilizar o solo é necessário força. Não se pergunta ao solo se deseja a lâmina do arado.

- *Hémon*: Uma ordem generosa produz muito mais frutos. Para os que governam, saber esquecer é salutar.

- *Creonte*: Para os governados ainda é mais. Por que não esqueces essa por quem tanto te expões? Largaste as tropas para interpelar-me. Defendes mais a ela que a Tebas.

- *Hémon*: Defendo apenas a justiça (SOFÓCLÉS, 2003, p. 40-41, grifos no original).

178 A execução de Antígona pelo governo de Creonte, a rigor, não foi necessária, pois ela suicidou-se. Desolado pelos acontecimentos e principalmente pela morte de sua amada, Hémon também interrompe sua vida. Nessa altura da tragédia grega pode-se dizer que a obra de Sófocles, evidencia como os dilemas, os personagens e o cenário que movem a trama, propiciam uma vivência estética que abre o caminho à percepção e, sobretudo, à tomada de consciência de conflitos morais vividos não apenas na antiguidade, mas que se fazem presentes em muitos momentos da história humana. Em um sentido mais amplo, essa obra se refere a “[...] um problema humano e moral que, em sua contraditoriedade, atravessa toda a história da sociedade de classes” (LUKÁCS, 1970, p. 221).

Portanto, o critério necessário para se definir uma obra de arte genuína é o quanto a dinâmica entre essência e aparência e a contradição posta entre o conteúdo e a forma artística provocam no sujeito um aguçamento de emoções em um movimento que tende a romper, momentaneamente, com a alienação do cotidiano favorecendo uma compreensão mais digna da realidade em que se vive.



Essa peça teatral sintetiza e intensifica uma situação que, apesar de se vincular a um período remoto da história, ainda hoje se faz presente na vida dos indivíduos, ou seja, a obra traz à cena o acirramento de conflitos que passam pelo tema da justiça e da moral.

Outro aspecto importante refere-se ao fato da referida obra se enquadrar no gênero trágico. Aristóteles foi o primeiro a classificar as obras de arte em geral, sendo que o gênero trágico abrangia as obras que tratavam dos grandes dilemas humanos que foram, desde a antiguidade, os principais temas explorados pelo pensamento filosófico.

O enredo trágico, ao destacar os grandes dilemas humanos, concentra grandes possibilidades de promover a desfetichização do indivíduo, isto é, de mostrar o mundo como resultado da ação humana, “Para uma síntese autêntica do que a arte produziu no curso de milênios, a tragédia é precisamente a demonstração mais expressiva e adequada e a autoconsumação mais plástica, intensa e terrena do ser humano” (LUKÁCS, 1967, p. 437).

Ainda sobre o gênero trágico, é importante dizer que:

O conteúdo e a conformação trágica se inscrevem na unidade entre interno e externo. A tragédia consegue converter uma coisa em outra quando transforma algo que é interno em externo; por exemplo, o destino, que é fruto do mundo circundante, acaba se configurando como algo interno. Na tragédia subsiste uma relação de afinidade entre o phatos do herói trágico e o destino (SANTOS NETO, 2013, p. 62, grifo do autor).

179

A tragédia constitui-se, então, como o gênero artístico no qual a especificidade do objeto estético apresenta-se em sua forma mais desenvolvida. Isso porque, uma característica específica do gênero trágico é seu caráter representativo no que tange a não aceitação da realidade existente. O herói da tragédia apresenta-se como um indivíduo que quebra as regras sociais, que sofre as consequências de seus atos orientados pela busca de um objetivo mais amplo que extrapola, portanto, a sua própria individualidade. O sujeito receptor, ao se deparar com uma peça como a Antígona, é convidado a viver os dilemas da personagem e a vivenciar a inevitabilidade dos desdobramentos das decisões e escolhas.

Ainda que o conflito desta peça de Sófocles, muito embora se estruture tendo como polos o ser humano e os deuses, as decisões são tomadas

pelos seres humanos e eles as levam às últimas consequências. A conotação divina aparece aí como uma forma de representação dos valores e das ideias predominantes em determinada época. Embora o conflito apareça na forma de oposição entre a vontade humana (do rei) e as normas divinas, a essência da trama revela conflitos entre valores essencialmente humanos.

Uma interessante questão que inevitavelmente emerge ao se discutir a estética refere-se ao efeito que, até hoje, as obras antigas proporcionam. Essa comoção e esse abalo, produzidos por obras elaboradas em períodos históricos distantes do atual, estão relacionados ao fato da arte incorporar à memória da humanidade aspectos da vida humana que surgem em determinado momento histórico e se incorporam à vida humana como questões de valor fundamental.

O filósofo húngaro interpreta essa característica das obras de arte, ancorando-se na ideia marxiana de que a antiguidade grega tem uma forma de expressão que pode ser comparada à infância da humanidade. "Cada homem tem certa consciência, uma certa recordação da própria infância [...]. Na medida em que a arte é também recordação do passado da humanidade, o processo de conversação do passado na arte é igualmente um processo extremamente complexo" (KOFLER; ABENDROTH; HOLZ, 1969, p. 29-30).

Assim, como a infância individual incorpora-se à personalidade adulta, a infância da humanidade se incorpora ao patrimônio cultural universal. Por meio dos estudos históricos, pode-se conhecer o passado da humanidade e por meio da arte pode-se vivenciá-lo como se fizesse parte da vida de cada um de nós.

As grandes obras de arte ultrapassam os limites do tempo e se tornam clássicas por retratarem as fases do humano e, nessa direção, caracterizam-se como a memória da humanidade. Ao mostrar o ser humano como o responsável pela sua existência e como um ser social, as obras de arte condensam as experiências afetivas e certamente continuarão a exercer seu papel sobre os indivíduos das gerações futuras.

As relações indiretas e mediadas entre arte e sociedade

Ao analisar a obra de Sófocles a partir dos estudos lukacsianos demos-
tramos que a função da arte é a de atuar sobre o indivíduo.



A arte opera diretamente sobre o sujeito humano; o reflexo da realidade objetiva, o reflexo dos homens sociais em suas relações recíprocas, no seu intercambio social com a natureza, é um elemento de mediação, ainda que indispensável; é simplesmente um meio para provocar este crescimento do sujeito (LUKÁCS, 1970, p. 274).

Se a arte está diretamente voltada ao sujeito, ela relaciona-se, portanto, de modo indireto e mediado com a prática social. Um traço essencial da estética lukacsiana é a tentativa de explicar que os efeitos desencadeados pela arte não se verificam direta nem imediatamente na prática social, uma vez que tais efeitos se instalam no âmbito do processo formativo dos indivíduos.

[...] a atividade estética do espírito tem por condição liminar a interrupção de todo elo direto com a prática. O fenômeno é muito mais verificável numa época mais tardia, por exemplo, na Antiguidade, em que a autonomização das diversas formas espirituais é muito mais sensível. Um discurso no fórum, uma atividade retórica ou escritural qualquer visam persuadir e estão, portanto, inevitavelmente ligadas a uma finalidade prática. Em oposição, a tragédia alça o acontecimento contingente do sofrimento humano ao nível de um drama da espécie humana e fá-lo atingir o plano da universalidade (TERTULIAN, 2008, p. 208-209).

181

A diferença entre a atividade estética e a atividade retórica está no fato de que nesta última trata-se de desencadear “[...] algo imediatamente prático, sem ter que precisar sempre se os meios apelam diretamente à imediatez” (LUKÁCS, 1966, p. 229). Já na arte “[...] o que é acentuado é justamente o efeito imediato conseguido pelos efeitos de formatação; em troca, sua passagem ao prático – o efeito educador da arte – [...] é algo muito complicado e desigualmente mediado”.

Um dos requisitos para que se alcance essa possibilidade educadora e formadora, aproximando-se dos níveis de maior desenvolvimento do gênero humano, tanto no campo científico como estético, é fazer com que o indivíduo se afaste momentaneamente do fluxo da prática social, se desprenda da imediatez, da espontaneidade e do pragmatismo do cotidiano, atingindo, desse modo, um meio homogêneo. Este meio homogêneo se estrutura, como ratifica Lukács (1966a, p. 329), a partir de uma “[...] suspensão temporária de toda a finalidade prática”.

O efeito da obra de arte se dá em termos das relações entre a subjetividade dos indivíduos e sua condição de pertencimento ao gênero humano e, portanto, a obra artística pode influenciar a vida cotidiana, porém, de modo indireto. Apesar de não se verificarem de imediato, os efeitos estéticos ocorrem e são, sobretudo, humanizadores e enriquecedores da visão de mundo dos indivíduos.

As expressões artísticas podem se incorporar à vida cotidiana de forma tão ou mais extensiva que as elaborações científicas, mas tal incorporação não ocorre, no mais das vezes, no sentido do atendimento de finalidades práticas, mas sim no sentido da produção de efeitos sobre a subjetividade dos seres humanos. As artes:

[...] suscitam nos seres humanos paixões, dão a estes determinados sentimentos, direções etc., graças aos quais os homens se tornam capazes de intervir praticamente na vida social, de lutar a favor ou contra determinados fatos sociais [...]. Em todo caso também é visível que a generalização das atividades surgidas pela suspensão do interesse prático imediato no estético não tem como objeto a realidade em si, senão o mundo humano, o mundo tal como existe objetivamente em sua relação com o ser humano (LUKÁCS, 1966a, p. 333-334).

O reflexo estético, já por seu caráter antropomorfizador, evidencia que a sua finalidade, em primeiro lugar, é a de incidir na subjetividade, e em segundo lugar e conseqüentemente, na prática social.

Se, pois, a obra exerce um efeito evocador, esse efeito tem que conter – consciente ou inconsciente direta ou talvez, muito mediadamente – o despertar de sua tomada de partido. Mas a força e a profundidade reais da evocação artística se dirigem acima de tudo à interioridade do indivíduo: o que ocorre acima de tudo é o despertar de novas vivências no indivíduo, as quais ampliam e aprofundam sua imagem de si mesmo, do mundo com o qual tem que se defrontar no sentido mais amplo da palavra (LUKÁCS, 1966a, p. 334).

Lukács (1966) considera a arte como uma das formas de reflexo da realidade objetiva, sem que isso signifique, entretanto, que a obra expresse direta e necessariamente a concepção de sociedade do sujeito criador. Sua subjetividade é, sem dúvida, decisiva no ato de produção artística e se objetiva



na obra. Mas essa subjetividade, como captação artística da realidade, pode ser mais rica e desenvolvida do que as ideias que o artista, como indivíduo, adota sobre a realidade social e até mesmo sobre as relações entre arte e prática social.

Nesse sentido, pode inclusive haver uma contradição entre as posições que o indivíduo artista toma em relação à sociedade e as posições que estão contidas nas obras que ele produz. Essa reelaboração, pela subjetividade do artista, do material coletado da realidade, produz uma reconfiguração que promove uma ampliação e uma intensificação de emoções e ideias no indivíduo receptor. A arte, portanto, reflete dialeticamente a realidade mostrando um determinado posicionamento em face dos problemas sociais.

A prática artística não é neutra. Porém, as relações entre história e estética não são relações de causa e efeito. A arte possui também uma autonomia relativa no que tange às determinações sociais. Não se pode afirmar que uma obra de arte será autêntica apenas quando abordar temas relacionados à luta de classes, à desigualdade presente na sociedade capitalista, à exploração do trabalho. Ao se debruçar sobre outros aspectos da vida humana, captando o seu núcleo, a obra de arte indiretamente contribui para o engajamento ético-político, para a reflexão crítica da realidade, pois atua sobre o indivíduo da prática, ampliando a sua consciência e desenvolvendo sua subjetividade.

O filósofo húngaro explica o porquê de artistas alinhados à classe dominante de uma época, expressarem em suas obras de arte uma concepção de mundo oposta aos seus próprios posicionamentos políticos.

Trata-se, antes de mais nada, daquela honestidade estética incorruptível, isenta de qualquer vaidade, própria dos escritores e artistas verdadeiramente grandes. Para eles, a realidade, tal como ela é, tal como se revelou em sua essência após pesquisas cansativas e aprofundadas, está acima de todos os seus desejos pessoais mais caros e mais íntimos. A honestidade do grande artista consiste precisamente no fato de que, quando a evolução de um personagem entra em contradição com as concepções ilusórias em função das quais ele se engendrara na fantasia do escritor, este o deixa desenvolver-se livremente até suas últimas consequências, sem se perturbar com o fato de que suas mais profundas convicções viram fumaça por estarem em contradição com a autêntica e profunda dialética da realidade. Tal é a honestidade que podemos constatar e estudar em Cervantes, em Balzac, em Tolstói (LUKÁCS, 2009, p. 113).

As relações entre o artista e sua obra não devem ser analisadas apenas sob o ponto de vista do momento histórico da criação (LUKÁCS, 2009). Limitar-se ao contexto social e às convicções do sujeito criador é simplificar as possibilidades que a arte encerra. No centro a partir do qual o estudo estético deve se desenrolar, está a própria obra de arte.

Um bom artista, mesmo que não tenha plena consciência disso, é um artista realista, pois, de alguma forma, ele se propõe a investigar a realidade e a exprimi-la, captando suas contradições essenciais, promovendo uma compreensão mais profunda da dinâmica e do movimento do real.

A estética lukacsiana opõe-se à retórica e à arte panfletária estritamente pragmática, segundo a qual o artista deveria, para que sua criação fosse considerada autêntica, expressar diretamente a sua opinião sobre determinado tema. Tal recurso, muito utilizado pelos meios de comunicação de massa na sociedade capitalista, tem servido como estratégia na luta ideológica.

Lukács (1966b, p. 522) afirma que esse conjunto de expressões artísticas “[...] orienta-se simplesmente ao homem inteiro situado na vida prática cotidiana, com objetivo de movê-lo diretamente a uma tomada de posição prática imediata”. Esta pseudo-arte fica presa ao utilitarismo social, reiterando a imediatez da vida cotidiana e, nesse sentido, não desperta uma vivência estética, não se preocupa com a catarse nem pretende desenvolver uma formação humana integral, pois, à revelia dos pressupostos artísticos, visa um resultado imediato na prática social.

Por outro lado, a estética lukacsiana também se opõe às tendências abstratas que desvinculam a estética do seu fundamento histórico-social entendendo a criação e recepção artísticas como atividades totalmente subjetivas, como necessidades desinteressadas e estranhas às conexões sociais. Tal concepção entende que a arte possui um fim em si mesmo, existindo tão somente como uma forma abstrata de representação. Um exemplo dessa vertente é a concepção de “arte pela arte”.

O efeito da arte, que ocorre no âmbito da evocação de vivências que ultrapassam o cotidiano, contribui para o desenvolvimento de comportamentos novos e qualitativamente diferentes nos indivíduos, ampliando as possibilidades de ação sobre a prática social e não se reduz a uma expressão somente abstrata e subjetiva que não produz efeitos significativos nos indivíduos.



Tertulian (2008, p. 118) afirma que Lukács reitera, sem hesitação, que a função do objeto estético, a qual se orienta não para a existência real (pragmática) do objeto como tal, mas para “[...] o seu reflexo na consciência; que o comportamento estético exige que se destaque o objeto do contexto empírico-pragmático e que se prenda à sua reflexão na consciência”.

Em linhas gerais a representação artística da realidade implica dois movimentos essenciais. O primeiro deles se refere a já mencionada suspensão das finalidades diretas e imediatamente práticas e o segundo, que é consequência do primeiro, refere-se ao despertar de vivências que possibilitam uma compreensão mais acurada dos elementos e fenômenos do mundo.

Essas são algumas diferenças entre a arte e os demais modos de reflexo da realidade. O estético se caracteriza por sua força evocativa, por promover a desfetichização, gerando transformações na subjetividade. Vê-se, portanto, a dialeticidade presente na forma artística de reflexo da realidade. É primordial ressaltar quão indireta é a efetividade da arte no que diz respeito a um processo de transformação radical da sociedade. Seu núcleo gira em torno às subjetividades, suscitando determinados afetos, elevando a percepção das contradições da realidade a um nível que culmina na apreensão, pelos indivíduos, da essência historicamente construída da humanidade.

Em primeiro plano, as expressões artísticas contribuem para o desenvolvimento sensível e intelectual de cada sujeito a partir da apropriação, em um nível mais elevado, das contradições da história humana e por consequência, favorece as condições para a tomada de consciência da possibilidade de modificação de si mesmo e da realidade.

A arte, assim como todas as formas de atividade humana nas sociedades marcadas pela luta de classes, está subordinada aos processos alienantes, contudo ela pode incidir indiretamente sobre a base das relações sociais de produção, na medida em que se volta a desfetichização da realidade humana refletida na consciência dos indivíduos que atuam na prática social. Antígona, Hamlet e Don Quixote são personagens da literatura que “[...] podem exercer uma forte influência sobre as possibilidades de ação” (KOFLER; ABENDROTH; HOLZ, 1969, p. 36).

As relações mediadas entre educação escolar e sociedade

A prática educativa é o momento de afastamento relativo da prática social. Momento este necessário para que os indivíduos possam elaborar questionamentos e compreender melhor a realidade em que vivem. Seria incorreto afirmar, contudo, que a prática educativa não estabelece relação com o restante da prática social, alegando que enquanto se estuda não se realiza uma atividade diretamente material e de intervenção direta na realidade.

A natureza da atividade de estudo é a de ser uma atividade que não gera resultados propriamente materiais, mas também se deve salientar que a ação humana sobre a realidade ocorre pela unidade entre a atividade material e a mental numa dinâmica indissociável. Afirmar que a educação não se vincula ao restante da prática social por não estar imediatamente relacionada a ações de cunho prático efetivo é preferir as mediações e a dialeticidade existente entre os fenômenos sociais. É preciso ver a educação como um processo no qual crianças, adolescentes e jovens devem ter acesso a um ensino de qualidade que promova a ampliação das consciências e das subjetividades. Nessa direção, ressaltamos que:

[...] a alteração objetiva da prática só pode dar-se a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediado, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática (SAVIANI, 2009, p. 65).

À primeira vista poderia parecer que a pedagogia histórico-crítica, ao defender a educação escolar e a transmissão sistemática do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais elaboradas, estivesse adotando uma concepção do conhecimento como algo que teria valor em si mesmo. Isso colocaria essa pedagogia em desacordo com seu fundamento.

Na escola, muitas vezes, precisamos aprender a controlar o nosso corpo, ficando sentados por um tempo para nos concentrarmos nos estudos e nos apropriarmos de conhecimentos com elevado grau de complexidade e sistematização. Ficar sentado e parado na sala de aula não rompe com as relações entre a educação escolar e o restante da prática social nem retira da escola suas relações com a sociedade em seu todo. Apenas salienta-se o papel específico da educação escolar que é o de socializar a apropriação dos



conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos promovendo, dessa maneira, a humanização dos indivíduos.

A educação escolar é atividade privilegiada para se provocar nos sujeitos essa carência, essa necessidade de se apropriar das produções culturais humanas, ampliando-se, dessa forma, a visão de mundo dos alunos. Percebe-se aí a dialética entre objetivo e subjetivo. A apropriação da riqueza objetiva produzida pela atividade humana por meio da transmissão dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos na escola, proporciona o enriquecimento das subjetividades.

A veracidade do conhecimento humano é posta pela prática, mas isso não estabelece de forma alguma um vínculo imediato entre a teoria e a prática. A prática é o critério de verdade, mas a prática social deve ser entendida como um processo histórico de desenvolvimento da humanidade, da qual a prática cotidiana é tão somente uma de suas partes. Identificar prática social com prática cotidiana é tomar a parte pelo todo.

Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica não desconsidera que a prática é o critério de verdade da teoria, mas entende que as relações entre teoria e prática devem ser analisadas à luz da totalidade histórica da prática social humana se não quisermos endossar o discurso pragmático e imediatista que é largamente difundido pelas pedagogias hegemônicas na atualidade como, por exemplo, a pedagogia das competências, o método de ensino baseado na resolução de problemas e a pedagogia de projetos.

187

Considerações finais

Ao longo deste artigo verificamos que, desde os primórdios do desenvolvimento, os seres humanos estabeleceram mediações. Com a atividade de trabalho, ou seja, com a produção dos meios que satisfazem as suas necessidades, os seres humanos modificaram dialeticamente tanto a si mesmos como à natureza, em um processo de complexificação contínua. A complexidade da criação humana passou dos elementos que satisfaziam as necessidades vinculadas estritamente à sobrevivência e à vida material para os elementos de ordem não material, sendo a arte um exemplo desse tipo de produção.

A arte autêntica é um tipo de objetivação humana que transmite a humanidade aos indivíduos, no sentido que aponta para o gênero humano,

ou seja, ela não se reduz aos aspectos mais corriqueiros e cotidianos ligados à reprodução da vida do indivíduo e da sociedade. A arte é uma forma de reflexo da realidade objetiva que tem como função principal, tal como a educação escolar, incidir sobre a constituição das subjetividades.

A arte deve provocar nos sujeitos sentimentos que não se conectam imediatamente à cotidianidade, embora nela produzam efeitos ao contribuir para a desfetichização dos indivíduos acerca da realidade humana. Uma arte verdadeiramente grande é aquela que faz os indivíduos tomarem consciência dos conflitos humanos, possibilitando assim um entendimento mais acurado do contexto em que se vive. Além disso, a criação e fruição artísticas não se desenvolvem naturalmente, mas sim dependem de um processo educativo.

Lukács esclarece a função evocadora e desfetichizadora da arte, afirmando que ela é uma forma específica de reflexo da realidade objetiva e que a forma artística de reflexo do real é, sobretudo, uma forma que a exprime como um produto humano. Ou seja, a arte possibilita a humanização e a elevação da consciência humano-genérica dos indivíduos. A arte tem a função de provocar reações emocionais diretamente no âmbito da subjetividade das pessoas, agindo assim, indiretamente sobre a realidade objetiva. O momento da catarse seria o ponto alto da relação entre o sujeito e a obra de arte. Momento este em que há uma transformação na forma como o sujeito compreende a realidade.

A educação é analisada pela pedagogia histórico-crítica como uma atividade não material que estabelece uma relação indireta com a sociedade. Esta característica da educação escolar é fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos, na medida em que os dota das ferramentas indispensáveis à compreensão das raízes dos problemas sociais. A pedagogia histórico-crítica afirma o papel da escola em educar as consciências. A escola tem em potencial essa possibilidade de, ao ensinar, fazer com que os indivíduos possam interferir na realidade no sentido de romper com o modelo vigente.

A função da arte e da educação é atuar objetivamente na consciência, ou melhor, na subjetividade dos indivíduos. A catarse depende necessariamente da educação estética para atingir êxito. Um sujeito educado artisticamente e que possui uma sensibilidade apurada tem enormes possibilidades de, diante de uma obra de arte autêntica, captar seus elementos, analisá-los de modo crítico. Em última instância a catarse não terá resultados positivos se o sujeito for



insensível, se a sua subjetividade não estiver desenvolvida o suficiente para sentir as contradições e emoções que a obra potencialmente venha a despertar.

Referências

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. **A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski**. 2014. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

DUARTE, Newton. Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 461-479, jul./dez. 2009.

_____. Arte e formação humana em Lukács e Vigotski. In: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. **A individualidade para-si**: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Campinas: Autores Associados, 2016.

KOFLER, Leo; ABENDROTH, Wolfgang; HOLZ, Hans Heinz. **Conversando com Lukács**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LUKÁCS, Georg. **Estética I**: la peculiaridad de lo estético. Cuestiones previas y de principio. Tradução Manuel Sacristan. Barcelona: Grijalbo, 1966 (v. 1).

_____. **Estética I**: la peculiaridad de lo estético. Problemas de la mímesis. Manuel Sacristan. Barcelona: Grijalbo, 1966a (v. 2).

LUKÁCS, Georg. **Estética I**: la peculiaridad de lo estético. Cuestiones liminares de lo estético. Manuel Sacristan. Barcelona: Grijalbo, 1967. (v. 4).

_____. **Introdução a uma estética marxista**. 2. ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

_____. **Arte e sociedade**: escritos estéticos de 1932-1967. Tradução Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009.

SANTOS NETO, Artur Bispo dos. **Estética e ética na perspectiva materialista**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.



SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SÓFOCLES. **Antígona**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

TERTULIAN, Nicolas. **Georg Lukács**: etapas de seu pensamento estético. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

Profa. Ms. Mariana de Cássia Assumpção
Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras Araraquara
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar
Grupo de pesquisa "Estudos Marxistas em Educação"
E-mail | mca.assumpcao@gmail.com

Prof. Dr. Newton Duarte
Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras Araraquara
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar
Grupo de pesquisa "Estudos Marxistas em Educação"
E-mail | newton@fclar.unesp.br

Recebido 7 mar. 2017

Aceito 18 abr. 2017



Ensino Secundário e TIC: uma reflexão sobre a Educação em Portugal

Solange Vera Nunes de Lima D'água

Universidade Estadual Paulista

Bento Duarte da Silva

Universidade do Minho

Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Resumo

Este artigo apresenta parte de pesquisa realizada em estágio de pós-doutoramento cujo objetivo foi analisar as políticas públicas relacionadas ao Ensino Secundário e ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em Portugal. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada por meio de estudo documental e bibliográfico que apresenta, além de conciso histórico da integração das tecnologias na educação em relação aos programas realizados no Ensino Secundário de Portugal, dados extraídos do Observatório de Trajectos dos Estudantes do Ensino Secundário do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (Otes/Gepe), que ampliam o campo de análise. Os resultados indicam a importância do apetrechamento tecnológico disponibilizado nas escolas como resultante de políticas públicas, a relevante participação da universidade na formação contínua de professores e a importância de ações relacionadas à valorização da cultura digital entre os professores e alunos da escola pública.

Palavras-chave: Ensino secundário. TIC. Integração. Políticas públicas.

High School and Information and Communication Technologies: a reflection on Education in Portugal

Abstract

This paper presents part of a research that was conducted in post-doctoral stage whose purpose was to analyze public politics related to high school and the use of Information and Communication Technologies (ICT) in Portugal. This is a qualitative research conducted through a documental and bibliographical study that presents, besides a concise history of technology integration in education related to the programs carried out in Secondary Education of Portugal, data that were taken from the Routes Observatory of Secondary School Students of the Statistics and Planning Education Office (OTES / GEPE), that expand the analysis field. The results indicate the importance of technological equipping available in schools as a result of public politics, a relevant interest of the university in the training of teachers and the importance of actions related to the enhancement of digital literacy among teachers and students of public schools.

Keywords: High School. Information and Communication Technologies. Integration. Public policy.

La educación secundaria y las Tecnologías de Información y Comunicación: una reflexión sobre la educación en Portugal

Resumen

Este artículo presenta parte de la investigación llevada a cabo en la etapa post-doctoral cuyo objetivo era analizar las políticas públicas relacionadas con la educación secundaria y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en Portugal. Se trata de una investigación cualitativa realizada a través de estudio documental y bibliográfico que presenta, además de la concisa histórica de la integración de las tecnologías en relación con los programas en la educación secundaria de Portugal, los datos recorridos del Observatorio de Trayectos de los Estudiantes de la Educación Secundaria de la Oficina de Estadística y Planificación de la Educación (Otes/Gepe), que amplían el campo del análisis. Los resultados indican la importancia de equipamientos tecnológicos disponibles en las escuelas como resultado de las políticas públicas, la relevante participación de la universidad en la formación continuada de los profesores y la importancia de las acciones relacionadas a la valorización de la cultura digital entre los profesores y alumnos de la escuela pública.

Palabras clave: Educación secundaria. Integración de las Tecnologías de Información y Comunicación. Políticas públicas.

192

Introdução

As discussões apresentadas neste artigo são frutos de parte de pesquisa realizada por ocasião de estágio de pós-doutoramento relacionado às políticas públicas do Ensino Secundário e à integração das tecnologias em Portugal.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa desenvolvida mediante estudo bibliográfico e documental, efetivada por meio de autores, como Almeida, 2008; Costa, Peralta, Viseu, 2007; Freitas, Coutinho, 2009; Silva, Osório, 2009; Silva, 2001a, 2000, entre outros, e de documentos públicos extraídos de site do Ministério de Ciência e Tecnologia e Ensino Superior, Direção-Geral de Educação (DGE), Direção-Geral de Educação Estatísticas da Educação e Ciência (Dgeec), Observatório de Trajectos dos Estudantes do Ensino Secundário do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (Otes/Gepe) de Portugal no período de 2000 a 2016.



Segundo May (2004), os documentos não existem isoladamente, mas precisam ser situados em uma estrutura teórica para que o seu conteúdo seja entendido. Dessa feita, o recorte objetivou historicizar o uso das tecnologias na educação a partir dos anos 1960 e seu processo de integração mediante discussões e reflexões realizadas por teóricos que se aprofundam nessa temática, expandindo as discussões relacionadas ao uso das TIC no Ensino Secundário em Portugal.

O conhecimento de tais documentos permitiu a análise das tecnologias inseridas por meio de programas no que tange ao apetrechamento das escolas e à apresentação de um panorama do Ensino Secundário, propiciando reflexões em torno da integração das tecnologias na educação a partir da formação contínua de gestores e professores.

As tecnologias no campo educacional em Portugal

As informações de ações relacionadas ao uso das tecnologias educativas nas escolas em Portugal datam, do início do século XX com a entrada do 'cinema' na escola. Tal motivação, segundo Silva (2001a), estava diretamente relacionada aos acontecimentos ocorridos na Europa pós-guerra e tinha como intento promover formas e possibilidades de controle social devido ao clima de autoritarismo e censura vividos à época em decorrência do regime político ditatorial que restringia a comunicação em massa.

Para Silva (2001), foi a partir dos anos 1960, com a criação do Centro de Pedagogia Audiovisual (CPA) que surgiu, em 1963, o Instituto de Meios Audiovisuais no Ensino (Imave) tendo como ênfase o processo de ensino e o professor, alternando-se mais tarde em 1969 para Instituto de Meios Audiovisuais na Educação. Ainda de forma incipiente, tais ações permitiram maior abrangência em suas vertentes. Assim, em 1971 o Imave se transformou no Instituto de Tecnologia Educativa (ITE), concorrendo para a inserção das 'novas tecnologias' na escola.

Em 1985, foi lançado em Portugal o Projeto Minerva – Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Actualização, completando, em 2016, seus 31 anos. Tal projeto de âmbito nacional, dispunha de uma estrutura centralizada no Ministério da Educação (ME). Segundo Dias (1989), esse projeto tinha como objetivos equipar as escolas com computadores e introduzir as tecnologias na prática educativa e nos planos curriculares

no ensino básico e secundário do país, respondendo, em certa medida, às demandas surgidas mediante a inserção de Portugal na Comunidade Europeia, no caso da educação, que visava financiar recursos, formação, inovação e modernização de infraestruturas educativas.

Ao fazer parte da Comunidade Europeia, os países membros passavam a receber apoio financeiro e, em contrapartida, deveriam adotar iniciativas que possibilitassem trocas internacionais. Conforme Almeida,

Como membro da União Europeia, Portugal assumiu sua Presidência em 2000, quando foi definida a Estratégia de Lisboa com os objetivos de, até o ano de 2010: transformar a economia para enfrentar a sociedade do conhecimento; garantir o crescimento econômico sustentável com geração de empregos e coesão social; e modernizar os sistemas de proteção social e de ensino (ALMEIDA, 2008, p. 30).

Nesse sentido, a instituição escolar tornava-se um excelente aliado, já que, por meio de seus mecanismos, poderia propor ações, programas e projetos os quais direcionavam a expansão das relações entre os diferentes grupos e o incentivo ao trânsito de alunos pela Europa. Desse modo, foi iniciado o apetrechamento das escolas com equipamentos. Segundo Costa (2008), muitos programas de governo de diferentes países creditavam essa condição à integração das tecnologias em contexto escolar. Contudo, em Portugal, poucas escolas do 1.º ciclo foram contempladas por se encontrarem dispersas e disseminadas em diferentes regiões do país.

Segundo Silva e Osório (2009), tal projeto visava criar a 'Cultura Minerva', entendida pelos seus idealizadores como forma de pensar as tecnologias dentro das escolas, possibilitando a proximidade entre professores das unidades e investigadores universitários, contudo, pesquisadores atestam que o 'choque tecnológico' e a própria máquina não foram suficientes para mudar a natureza da educação' (PEREIRA, 2011).

Tal equívoco é muito comum quando se pesquisa a integração das TIC nos espaços escolares, pois o simples fato de a escola estar dotada de equipamentos e recursos dos mais diversos possíveis por si só não altera a cultura da escola, tampouco promove mudanças significativas nos processos de ensino e de aprendizagem. Almeida (2008) acrescenta que, em Portugal, não existem evidências de iniciativas voltadas à preparação da equipe gestora das



escolas no que tange às tecnologias e sua integração no trabalho escolar. Os profissionais da educação, em especial professores e gestores, precisam experimentar e reconhecer as possíveis vantagens desse uso, mediante processos de formação contínua, para que se tornem sujeitos cômicos e seguros de suas inúmeras possibilidades.

Nota-se que as discussões sobre essa época foram bastante profícuas, resultando na organização do conhecido "Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal" (1997). Vale, ainda, salientar que de seus idealizadores, pelo menos três deles, passaram também a exercer cargo de ministros da educação desse país, dada a reconhecida relevância de suas proposições.

Silva (2001) indica que, no final de 1996 e início de 1997, ocorreu em Portugal outra relevante iniciativa de integração das TIC na Educação, caracterizada pelos programas "Nónio – Século XXI" e "Programa Internet na Escola" que, diferentemente das propostas anteriores, de forma descentralizada, ensejava uma participação ativa tanto das escolas e seus atores, como da própria universidade.

O "Programa Nónio Século XXI", diferencialmente do Projeto Minerva, surge das bases a partir da própria escola mediante a candidatura para essa iniciativa proposta pela unidade escolar. Para essa participação, era lançado em uma chamada pública realizada pelo ME que previa a apresentação e a avaliação da proposta emergida na escola (SILVA; SILVA, 2002).

Todos esses encaminhamentos ensejaram a necessidade de paralelamente constituir-se um espaço que pudesse acompanhar os projetos aprovados pelo ME. Desse modo, foram criados os denominados Centros de Competência TIC (CCTIC), por meio também de abertura de chamada pública para as candidaturas. Como, por exemplo, universidades ou instituições ligadas à educação, à informática, à internet ou às tecnologias que tivessem interesse em realizar trabalhos em parcerias com as instituições escolares.

Dessa feita, segundo Silva e Osório (2009), foram constituídos 15 Centros de Competência no primeiro ano e mais 06 no segundo ano, perfazendo um total de 21 Centros. A finalidade dos Centros de Competência era acompanhar, apoiar e subsidiar os projetos das unidades escolares aprovados pelo Ministério da Educação. A constituição de espaços formativos, integrados às universidades e às escolas, certamente indicava concepções de educação pautadas na formação de professores, quer seja inicial ou contínua. Nesse

caso, coube às escolas indicar ou não a necessidade de receber apoio dos denominados Centros de Competências para a construção e consecução dos respectivos projetos. Além disso, a estruturação do projeto deveria contemplar todas as etapas do trabalho proposto, desde a infraestrutura, aquisições de equipamentos, processos formativos para professores, recursos financeiros e demais especificidades. No caso da aprovação, os recursos eram disponibilizados diretamente para as escolas que deveriam realizar sua gestão e, se fosse o caso, procurar o CCTIC de sua região para que esse pudesse realizar o acompanhamento do projeto. O "Programa Nónio século XXI" foi realizado até o ano de 2003, com duração de três anos.

O momento político e econômico favorecia o surgimento de ações relacionadas ao acesso e à democratização das tecnologias nas escolas. Segundo Costa, Peralta e Viseu (2007), lançado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e subsidiado pela Fundação para a Computação Científica (Fccn), surge o "Projeto internet" que tinha como escopo colocar um computador com ligação na internet por escola.

Nesse caso, foi escolhida, em todo o país, a biblioteca da escola como sendo o espaço de acesso. Tal iniciativa condicionava, desde logo, a escola a ter um aparelho telefônico, situação inexistente na generalidade das escolas do 1º ciclo do ensino básico (ensino fundamental). Registra-se, nessa ocasião, a realização de algumas parcerias das escolas com a iniciativa privada. Ainda, afirmam os autores, Costa, Peralta e Viseu (2007), que a Fundação para a Computação Científica criou, em 2005, o Centro de Apoio às TIC nas Escolas (Cate) e o Computadores, Redes, Internet e Escola (Crie) como forma de assistir às necessidades oriundas das escolas.

As escolas secundárias foram as primeiras unidades escolares a se beneficiar com o acesso à internet, já que, em sua maioria, apresentavam mais segurança e maior número de alunos concentrados. O acesso à internet, a disponibilização dos equipamentos e a movimentação dos alunos em torno das tecnologias disponibilizadas acabaram por influenciar uma mobilização dos profissionais da educação em torno de formações relacionadas às tecnologias a fim de responder às demandas advindas das relações com os alunos e das necessidades do contexto educacional.

No que tange aos processos formativos, Freitas e Coutinho (2009) nos informam que, desde 1984, a Organização para a Cooperação e



Desenvolvimento Econômico (OCDE) havia realizado em Paris uma Conferência Internacional com o tema “Educação e Novas Tecnologias da Informação” que tinha como preocupação os desafios a serem desbravados pela educação na tentativa de acompanhar as mudanças sociais em ascensão no mundo. Registra-se, a partir desse período, a valorização da formação contínua dos profissionais da escola. No caso de Portugal, além dos Centros de Competência, coexistiam, também, os Centros de Formação de Professores, entidades reconhecidas pelo ME, que ofereciam formações específicas relacionadas às tecnologias certificando os participantes que poderiam ascender no plano de carreira.

Toda essa ebulição formativa vinda das escolas por meio de projetos pautados na realidade circunscrita, somada aos estudos acadêmicos de pesquisadores envolvidos com a prática escolar, acabava por ensejar a presença de compartilhamento de ideias e trabalhos.

Nesse sentido, há de se destacar a Universidade do Minho (UM) que, no ano de 1999, tendo como embasamento o acervo de projetos construídos, somado ao envolvimento profícuo de profissionais da educação realizou a “I Conferência Challenges – Desafios 99”, conferindo a apresentação de 169 projetos inscritos, oriundos do Programa Nónio Século XXI das escolas de Portugal, tendo como organizador e palco de discussões o Centro de Competências TIC do Minho. Tal evento mostrou-se tão efetivo e importante para a comunidade educativa que passou a ser realizado bianualmente, estando já marcada para maio de 2017 a realização da sua X edição.

No ano de 2006, foi lançado pelo governo português o Programa “Ligar Portugal” que visava, prioritariamente, colocar o país no cenário mundial da era digital. Tal processo congregava ações que abrangiam vários setores da sociedade, passando pela economia, saúde e nomeadamente pela educação. Observa-se que, nesse período, o país organizava inúmeras tentativas com a finalidade de responder às demandas oriundas de sua participação na comunidade europeia a partir da definição, em 2005, pelo Conselho Europeu de que cada país membro deveria executar um Plano Nacional de Reformas. Tornava-se imperioso, desse modo, que Portugal apresentasse condições equânimes para, efetivamente, fazer parte desse grupo de países (ALMEIDA, 2008).

Nesse ínterim, foi apresentado, em 2007, à comunidade educacional o Plano Tecnológico de Educação (PTE), em nível nacional, (Resolução do

Conselho de Ministros nº 137/2007, de 18 de Setembro), constituindo-se em uma vertente da educação do programa “Ligar Portugal”. Nesse bojo, é indicada conjuntamente a instalação da plataforma MOODLE nos sistemas de educação básicos e secundários do país, que, pelo fato de se caracterizar por um software livre, oportunizou a franca expansão de processos de ensino e de aprendizagens a distância.

As pretensões do PTE (PORTUGAL, 2007) em nível nacional constituíam-se em três eixos: o primeiro eixo, relacionado à “tecnologia”, diz respeito à aquisição de equipamentos, internet em alta velocidade, redes em sala de aula, cartão escola e escola@segura; o segundo eixo é relacionado aos “conteúdos” e diz respeito à gestão de conteúdos para o processo de ensino-aprendizagem, à plataforma de gestão escolar (escola simplex), e ao portal institucional do ME, tendo sido adotada a plataforma MOODLE para as escolas, e o terceiro eixo é relacionado à avaliação eletrônica, estágios TIC e universidades e a “formação” em três níveis de certificação: competências digitais, integração de TIC e integração avançada das TIC. Conforme Pereira,

198

○ PTE (2007), ao ter nas TIC e no incremento da sua integração nos processos de ensino/ aprendizagem e na gestão escolar um dos desígnios a alcançar, constituiu-se como um conjunto de medidas das quais se espera que consigam, por um lado, diminuir o atraso para a sociedade de informação que se desenvolve fora da Escola e, por outro, modernizar e desenvolver a própria sociedade de informação por forma a corresponder a uma economia baseada no conhecimento (PEREIRA, 2011, p. 65-66).

Estudo realizado por Silva, Gomes e Silva (2011) sobre a avaliação do PTE, entre diversas potencialidades são identificados três pontos fortes: (1) O incremento da dimensão “tecnológica” nas escolas associado aos recursos mobilizados e às potencialidades acrescidas no domínio pedagógico (projetos pedagógicos) e organizacional (projetos de gestão); (2) A valorização da vertente “conteúdos”, na dimensão Ensino-Aprendizagem, sendo visível o esforço de algumas escolas para integrar as TIC em atividades curriculares, tanto em áreas de cariz disciplinar como não disciplinares; (3) A valorização da vertente “formação” nesse domínio das TIC e o investimento feito pelas diferentes entidades (nomeadamente, Escolas/ Agrupamentos, Centros de Formação e Centros de Competência), com repercussões na comunidade escolar (particularmente



em nível dos docentes e funcionários não docentes) (SILVA; GOMES; SILVA, 2011).

Estudo realizado por Almeida (2012), no que tange à formação de professores em Portugal, indica que (52%) dos entrevistados afirmam ter aprendido usar o computador a partir de cursos oferecidos pelo ME, ratificando, assim, a importância do PTE no eixo de formação, o qual indicava a necessidade de incorporação das TIC na educação e sua integração às disciplinas e áreas curriculares.

A incorporação das tecnologias por meio de processos formativos e reflexivos com os professores da escola pública tornou-se uma possibilidade de expansão de práticas sociais, permitindo uma maior inclusão social, que pôde ser partilhada com alunos contribuindo, assim, para a resignificação de conteúdos curriculares e concomitantemente indicando estratégias nos processos de ensino e de aprendizagem. Resultados dessas ações culminaram numa maior fluência tecnológica dos docentes, competência relacionada à consciência de novas formas de ensinar e aprender, explorando as TIC e propiciando criação de novos ambientes, como indica Almeida (2012) em pesquisa realizada em Portugal no ano de 2008.

Por meio de processos reflexivos, especialmente desenvolvidos durante a formação, o professor tem a oportunidade de tomar consciência das novas formas de ensinar, aprender e interagir com o conhecimento e com o outro, a partir da exploração do potencial das TIC de propiciar a criação de ambientes de aprendizagem interativos, a comunicação multidirecional, o desenvolvimento da capacidade de representar o pensamento, buscar informações, construir conhecimento e participar de redes de produção de significados (ALMEIDA, 2012, p. 173).

No ano de 2009, por meio da Resolução n.º 118, de 30 de setembro, como resultado do Conselho de Ministros, foi aprovada a implementação da iniciativa “e.escolinhas”, que consistia na aquisição de computadores portáteis, conhecidos como ‘Magalhães’, como referência ao navegador português (que se notabilizou por ter organizado a primeira viagem de circum-navegação do mundo nos inícios do século XVI), para alunos do Ensino Básico 1.º ciclo. A fim de alcançar a universalização das tecnologias no país, segundo Weckelmann (2012), todas as crianças matriculadas nessa modalidade de

ensino poderiam adquirir um computador, desde que seu responsável fizesse a solicitação formal à escola.

Tais encaminhamentos estavam diretamente relacionados a ações do PTE que previam investimentos no conhecimento e na inovação previstos no documento intitulado “Estratégia de Lisboa”, plano de desenvolvimento estratégico da União Europeia na busca de uma sociedade da informação, concebido, em 2000, quando Portugal ocupou a presidência do Conselho Europeu. A dotação do orçamento ficou prevista para os anos letivos 2009/2010 e 2010/2011. Contudo, devido à crise econômica que atingiu quase todos os países no final do ano 2009 e início de 2010, houve a suspensão do Plano Tecnológico de Educação em Portugal.

Panorama do Ensino Secundário em Portugal

O ensino secundário caracteriza-se em Portugal, pela fase intermediária entre o ensino básico e o ingresso ao ensino superior. Sua organização foi estabelecida pelo Decreto Lei nº 139, de 5 de julho de 2012 em seu art. 6º que integra as seguintes modalidades:

- a) Cursos científico – humanísticos (CCH), vocacionados para o prosseguimento de estudos em nível superior.
- b) Cursos com planos próprios.
- c) Cursos artísticos especializados, vocacionados, consoante a área artística, para o prosseguimento de estudos ou orientados na dupla perspectiva da inserção no mundo do trabalho e do prosseguimento de estudos.
- d) Cursos profissionais (CPQ) vocacionados para a qualificação profissional dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos.
- e) Ensino secundário na modalidade de ensino recorrente.
- f) Cursos de ensino vocacional. Em recente pesquisa divulgada em 2015 pela Direção-Geral de Estatística (DGE) – que é um serviço central da administração direta do Estado, dotado de autonomia e que visa, entre suas missões, subsidiar as políticas governamentais do ME –, demonstra-se que nas modalidades do Ensino Secundário, os Cursos Científico-Humanísticos (CCH) e Cursos Profissionalizantes Qualificantes (CPQ), no ano de 2014, 93,9% dos alunos de



ambos as modalidades afirmam usar o computador e 94,3 % afirmam estudar pela internet, dados esses que nos sugerem uma maior inserção desses alunos no uso das tecnologias tanto na escola, como em casa. Possivelmente, as políticas públicas de incentivo ao uso das tecnologias mobilizadas por ações e programas, ao longo dos últimos 31 anos em Portugal, podem ter contribuído para a constituição de uma cultura digital entre esses jovens que, na atualidade, frequentam o Ensino Médio.

Ainda com o propósito de reconhecer a população de estudantes os quais ascendem ao Ensino Secundário em Portugal, no ano de 2006 se constituiu o Observatório de Trajectos dos Estudantes do Ensino Secundário do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (Otes/Gepe), ligado ao Ministério de Educação.

Os dados coletados no ano letivo 2007/2008 indicam que 52,6% dos alunos creditam o acesso ao Ensino Secundário como possibilidade de inserção no mercado de trabalho e 35,2% prospectam o ingresso no Ensino Superior. Nesse caso, a expectativa do trajeto escolar ligadas à percepção da modalidade de ensino profissionalizante é escolhida pelos jovens que pretendem trabalhar levando em consideração as possibilidades que esse nível enseja, aliado ao fato de ganhar seu próprio dinheiro, já que muitos advêm de famílias que apresentam dificuldades socioeconômicas, ainda influenciados pelo baixo nível de escolaridade dos pais, assim como pelo fraco desempenho escolar mediante o número de retenções que obtiveram ao longo da vida.

Em 2009, na tentativa de ingresso e permanência de alunos secundaristas, foi estabelecido, por meio da Lei n.º 85 sancionada em 27 de agosto pelo governo português, o ensino obrigatório de 12 anos, indicando o regime de escolaridade obrigatória para crianças e jovens com idades entre os 6 e 18 anos, definiu-se ainda que ficava validada essa prerrogativa legal com a obtenção do diploma referente ao secundário ou até que o aluno fizesse 18 anos em qualquer ciclo de ensino, independente da obtenção do diploma.

Estudos estatísticos indicam que a partir dessa legislação observou-se um maior acesso de alunos a essa modalidade como indica o estudo longitudinal no gráfico abaixo. Comparando o ano letivo 2007/2008 ao ano 2008/2009, observa-se um aumento do acesso de alunos ao nível Ensino Secundário de um ano para o outro (mais 148.850, o que representa um taxa de aumento de 43%), sendo de 97.695 (+35%) para o ensino público

e 51.155 (+74%) para o ensino privado. A partir desse ano (2008/2009), verificou-se uma diminuição de alunos matriculados no ensino secundário, fruto, sobretudo, da diminuição da taxa de natalidade fato que já se tinha feito sentido no nível do ensino básico e que, agora, passou, também, a repercutir-se no ensino secundário. A relação entre o número de alunos matriculados no ensino público e no ensino privado, ao longo dessa série de anos, é de, aproximadamente, cerca de 80% no público e 20% no privado, se bem que o privado tenha conhecido uma subida: em 2000/2001, a taxa era de 83% no público e 17% no privado, ao passo que em 2013/2014 é de 79% no público e 21% no privado).

Ensino Secundário

4.1. Alunos matriculados, por natureza do estabelecimento, em Portugal (2000/01 a 2013/14)

Ano lectivo	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Total	413 748	397 532	385 589	382 212	376 896	347 400	356 711	349 477	488 327	483 982	440 895	411 238	398 447	385 210
Público	344 135	326 045	316 848	315 066	310 762	282 424	289 714	280 286	377 981	369 979	343 341	319 542	315 014	305 613
Privado	69 613	71 487	68 741	67 146	66 134	64 976	66 997	69 191	120 346	114 003	97 554	91 696	83 433	79 597

202

Fonte | Direção Geral de Estatísticos de Educação e Ciência, indicador, 4_1(1),2015.

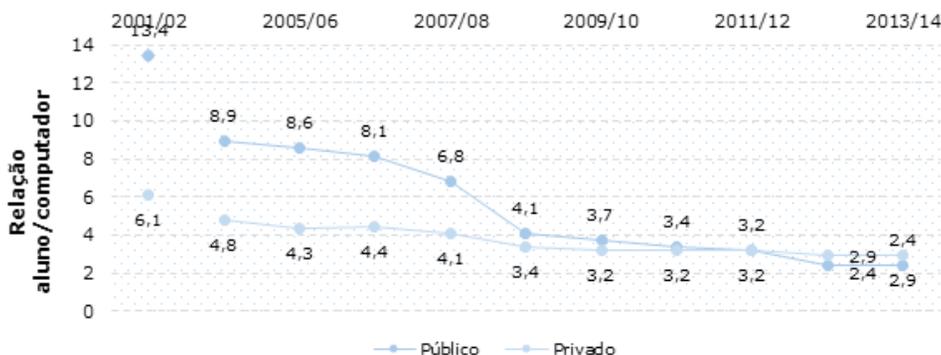
Segundo perfil nacional de Portugal, baseado em indicadores da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico: “Durante a última década, a percentagem de indivíduos com o ensino secundário cresceu, devendo Portugal continuar a trabalhar para atingir resultados que o aproximem dos outros países da OCDE” (2014, p. 8).

Do mesmo modo, o acesso desses jovens às tecnologias e ao uso de computadores conectados à internet mostra uma significativa mudança a partir do Plano Tecnológico de Educação que, entre outros objetivos, respondeu pelo “Kit Tecnológico nas Escolas Secundárias” composto por equipamentos como: computadores, quadros interativos, videoprojectores e também acesso à internet, potencializando o uso de recursos educativos digitais.

Almeida (2012), em sua pesquisa, relata que o uso do computador na aula de informática no Ensino Secundário é considerado pelos professores como uma atividade disciplinar curricular e que o uso do computador portátil impulsionou o uso das TIC de modo mais flexível e aberto pelos distintos espaços da escola.



O gráfico abaixo indica que, a partir do ano letivo 2007/2008, a aquisição de computadores pelas escolas públicas salta de 6,8 alunos para um computador para 2,9 de alunos para um computador no ano letivo 2013/2014.



Fonte | Direção Geral de Estatísticos de Educação e Ciência, indicador, 4_1(1),2015.

Conforme relatou um diretor de uma escola do ensino secundário, em visita de campo que aconteceu, por ocasião deste trabalho de pesquisa, agora, muitos professores já “não sabem dar aulas se as tecnologias falharem”, por exemplo, se a ligação à Internet não estiver a funcionar; o seu maior problema como diretor, em relação em TIC na escola, passou a ser a manutenção dos equipamentos, pois só para a substituição de lâmpadas para os videoprojectores (que equipam todas as salas de aula da escola) tinha que prever uma verba significativa no orçamento.

Ainda relacionado à organização do ensino secundário em Portugal, no ano de 2010, por meio da Portaria n.º 1181, de 16 de novembro determinado pelo Ministério da Educação promoveu-se a reorganização das escolas de forma a propor agrupamentos articulando níveis e ciclos de ensino. Tal medida foi justificada objetivando adaptar a escolaridade de 12 anos que havia se estendido no ensino público, bem como agregar as escolas isoladas de forma a garantir insumos, facilitar aspectos relacionados à infraestrutura e conglomerar o corpo docente em torno desse agrupamento. Nesse caso, os prédios das escolas secundárias apresentavam melhor infraestrutura, devido terem sido mais contemplados por meio de programas e projetos propostos ao longo dos anos. Os agrupamentos se constituíram, em sua maioria, em torno desses equipamentos públicos. Tal configuração implicava a junção da

Educação Infantil, Ensino Básico e Ensino Secundário, sendo chancelado pela Direção Regional de Educação em articulação com ME.

No que tange ao corpo docente de Portugal, o estudo realizado Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2014) indica que o período de formação tem duração de cinco anos, incluindo estágio pedagógico, a idade média entre esse grupo profissional é 44,7 anos de idade e os professores de mais de 50 anos, ocupam-se 25% de atividades no Ensino Secundário. Informa, ainda, que 85% desses profissionais participaram, nos últimos 12 ou 18 meses, de atividades relacionadas ao desenvolvimento profissional, ou seja, formação contínua.

Em relação à reorganização do sistema de ensino por meio de agrupamentos, é possível considerar duas grandes vertentes: a primeira, considerada positiva no ponto de vista relacionado a possibilidades de compartilhamento de espaços, equipamentos, infraestrutura; a segunda, relacionada à dificuldade de gestão, pois os agrupamentos maiores, que congregaram um maior número de escolas, acabam por restringir as especificidades dos diferentes grupos, somando-se a isso a cultura ainda incipiente no que tange ao trabalho coletivo a ser realizado na educação.

204

Análise e discussões: Tecnologias e o Ensino Secundário em Portugal

Ao apresentar a introdução das Tecnologias em Portugal, tínhamos como objetivo realizar um levantamento histórico dessa temática por meio de programas e projetos realizados, repensando sua integração no currículo e a sua inserção nas práticas escolares envolvendo os profissionais da educação.

A exemplo disso, pode-se apreender que o projeto MINERVA Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Atualização, lançado em 1985, foi o primeiro grande projeto na educação relacionado ao uso e à disseminação das tecnologias informáticas em suas diferentes dimensões. Embora sua apresentação tenha sido construída pelo Ministério da Educação de forma vertical, para sua efetividade, suas bases foram redimensionadas. Nesse sentido, muitos profissionais que atuavam nas escolas, predominantemente no ensino secundário e que apresentavam maior afinidade com o ensino e a integração das tecnologias, foram convidados a compor a equipe de



execução desse projeto em polos, localizados principalmente nas universidades portuguesas, podendo, por sua vez, criar Centros de Apoio Local (CAL). O polo da Universidade do Minho, considerado um dos mais dinâmicos desse projeto, por haver, no ano de 1987, realizado o 1º Encontro Nacional do Projeto Minerva, constituiu oito CAL em municípios da sua proximidade geográfica (Arcos de Valdevez, Barcelos, Braga, Guimarães, Fafe, Gerês, Vila Verde e V. N. Famalicão) (SILVA, OSÓRIO, 2009).

Além disso, as universidades tornaram-se polos de formação, o que acabou por aproximar professores das escolas e investigadores, relacionando prática e teoria. Essa possibilidade formativa foi paulatinamente construindo entre esses pares processos de formação contínua e aproximação dos campos de saber.

Os professores advindos da escola, a partir de suas “especialidades”, que compuseram as equipas das universidades, foram legitimados nesses espaços encontrando campo de interlocução, tanto para o aprofundamento de suas investigações, como também se tornaram mediadores competentes, já que dominavam o espaço escolar e suas vicissitudes.

Ao ascender os Projetos “Nónio Século XXI” e “Internet na Escola”, lançados nos anos de 1996 e 1997, respectivamente, observa-se uma mudança paradigmática. Nesse caso, a instituição escolar ocupou lugar de protagonista. As propostas emergiam das escolas a partir de iniciativas e de demandas locais, fruto de articulações e representações dos grupos e de suas realidades. Os professores e seus grupos de representação nas escolas tiveram aqui um papel vital, para Silva:

O professor é o principal protagonista da concretização curricular sobre quem recai a última palavra da integração das tecnologias. A chave para esta integração, que em muitos casos representa uma proposta de mudança num bom número de concepções educativas e em muitos aspectos organizativos, funcionais, metodológicos e relacionais do nosso sistema escolar, está na formação dos professores (SILVA, 2001, p. 854).

Não menos importante e que corrobora essa mudança, incide a participação das universidades e das instituições formadoras que assumem o papel formativo nessa nova configuração. Dada a necessidade de construção, observa-se tanto na escola, como nos demais espaços, a apresentação de

projetos que nascem a partir de pressupostos advindos de proposituras de trabalho coletivo, registrando-se, nessa ocasião, o estabelecimento de parcerias profícuas entre a universidade e a escola.

Dessa movimentação intelectual e prática, surgem os denominados Centros de Competências em Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – CCTIC dentro das universidades, compostos por investigadores acadêmicos e professores da escola pública, visando legitimar e traduzir a parceria efetivada entre escola e as instituições formadoras.

Os movimentos observados, nessa fase da inserção das tecnologias em Portugal, concorrem para um substancial aumento de efusões e discussões realizadas por diferentes grupos de profissionais da educação, tanto os que estão na academia e dedicam suas investigações a essas questões, como aqueles que estavam na escola, no cotidiano e ousaram alterar sua prática. Almeida (2012) acrescenta que diversos professores da rede pública em Portugal têm formação em nível de mestrado. Nesse caso, pode-se inferir uma maior aproximação entre teoria e prática, individual e coletivo, singular e plural, já que essas relações nem sempre são factíveis no campo da educação.

Ao constituir um projeto, a escola se comprometia com o processo formativo de seus profissionais. A gestão dos recursos financeiros, a escolha de um assessoramento por meio de um CCTIC, bem como o prazo para esse trabalho estariam acordados no projeto. Nessa ocasião, insere-se, nesse contexto, a concepção de formação profissional, pautada na formação contínua a partir da realidade e dos lócus da escola

Ainda, Fusari e Franco (2005, p. 20) entendem que a formação contínua em serviço nutre os conhecimentos e os saberes culturais, possibilitando o enriquecimento pessoal e a superação dos desafios relevantes na atuação cotidiana, pois “[...] permite ir além da reflexão exclusiva das práticas, mobilizando os professores para um exercício consciente e dialógico do pensamento pedagógico sistematizando teoria e prática”.

O contributo desse encontro entre escola e universidade e a troca percebida entre os parceiros constituídos acabaram por impor a necessidade de registro e partilha tanto das experiências vivenciadas nas escolas, como de pesquisas e artigos acadêmicos, culminando na primeira edição do “Challenges /Desafios 1999”.



Tal articulação tornou-se mola propulsora para disseminação de trabalhos, construção de conhecimento, inovação e divulgação da ciência. O marco “Challenges” foi progressivamente se tornando um evento acadêmico de reconhecida dimensão nacional e internacional relacionando discussões propositivas na educação, no ensino, na aprendizagem, nas tecnologias em suas diferentes dimensões, nas práticas pedagógicas, nas metodologias inovadoras entre outros tantos temas correlacionados. Nesse evento científico, uma das temáticas era consagrada à rubrica “Experiências de Escolas”, através da apresentação e debates oral dessas experiências e publicação dos textos nos respectivos livros de atas. Logo na primeira edição, em 1999, há 10 textos no livro de atas que relatam essas experiências; na segunda edição, em 2001 (CHALLENGES, 2001) há 21 textos, um aumento significativo em relação ao primeiro evento. Essa rubrica, mesmo com o término do Projeto “Nónio Século XXI”, tem sido mantida ao longo das edições do evento científico, sendo mesmo uma marca da sua singularidade, oportunizando e incentivando que docentes (muitas vezes acompanhados de seus alunos) participem no evento com apresentação de suas experiências com as TIC nas escolas e publicação dos respectivos textos no livro de atas.

Em 15 de setembro de 2015 por meio do Despacho n.º 10252, foi constituída a Equipe de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE), na dependência da Direção de Serviços de Projetos Educativos (DSPE), dentro da Direção-Geral de Educação (DGE) em Portugal, que, entre suas metas, pretende: ‘Propor modos e modalidades de integração nos currículos, nos programas das disciplinas e nas orientações relativas às componentes do currículo e componentes de formação da utilização efetiva das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em todos os níveis de educação e de ensino’.

A partir da criação dessa equipe, foi instituído trabalho em “Laboratórios de Aprendizagens/*Future Classroom Lab* (EUN)”, utilizando-se como metodologia formativa da realização workshops nas escolas, oportunizando aos professores a experimentação de diversas ferramentas digitais. Em julho de 2016, com a colaboração do Centro de Competência em TIC na Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho (CCTIC-IEUM), foi sediado o I Encontro “Laboratórios de Aprendizagem” sob o tema: “Repensar os Cenários de Aprendizagem”, apoiando a construção de projetos inovadores e colaborando para a implementação da cultura digital e a expansão de cenários de ensino nas escolas.

Reflexos educacionais em Portugal frente à Comunidade Europeia

A participação de Portugal na comunidade europeia acabou por gerar processos de mudanças que produziram efeitos em todas as esferas. As mudanças pretendidas propagavam a necessidade do país se tornar mais competitivo, cumprindo metas a curto, médio e longo prazo em todos os setores, comprometendo-se em produções e inovações que pudessem alterar a condição do país, colocando-o em proximidade com demais países europeus. Conforme Almeida, "Os recursos advindos dessa comunidade e as trocas propiciadas pela integração contínua com os países membros, trouxeram a Portugal um alto nível de desenvolvimento nas últimas décadas" (ALMEIDA, 2008, p. 33).

As metas do PTE, que previam o apetrechamento das escolas e seus parques tecnológicos, bem como reformas e soluções de infraestrutura nos espaços físicos das unidades escolares do país, não projetaram, nos orçamentos da educação/escolas, a previsão de verbas para a renovação e sustentação desses parques de informática. Assim, muitas equipes gestoras de unidades escolares tiveram dificuldades na reposição e na manutenção dos equipamentos, sobretudo a partir da crise econômica de escala mundial no ano de 2010, quando o Plano Tecnológico foi cancelado, deixando à deriva unidades escolares que estavam aguardando reformas e adaptações, concorrendo para um desequilíbrio entre o planejado e o executado, o esperado e o realizado.

Nas aquisições planejadas no PTE, um dos intentos se relacionava ao projeto "e.escolinhas" que pretendia a "distribuição" de um computador portátil para os alunos do 1.º ciclo, de acordo com a faixa de rendimentos familiares. A distribuição de equipamentos na escola de forma escalonada acabou por propagar a ideia para as famílias de que o computador era um instrumento imprescindível para educação de seus filhos, ocorrendo dessa feita uma "corrida das famílias" que não foram contempladas com esse equipamento para a compra de aparelho. Segundo Silva e Pereira, (2011), em estudo realizado, nessa fase no ano de 2009 em um agrupamento de escola localizado numa zona agrícola, bastante carenciada em termos socioeconômicos, informam:

A aquisição de computadores (existentes em mais de 80% dos lares) e da Internet (existente em 40% dos lares) é feita devido a propósitos educativos (*aprendizagem dos jovens*, assinalada por 80%, e *realização de trabalhos escolares* por 70,6%), existindo um



considerável esforço financeiro por parte das famílias para proporcionarem o acesso aos filhos destas tecnologias (SILVA; PEREIRA, 2011, p. 227).

No estudo desses autores é salientado que, graças ao PTE, no cenário assimétrico de acesso às TIC,

[...] a escola tem-se assumido, claramente, enquanto fator de *inclusão digital primária* [acesso], facilitando acesso a jovens que, de outra forma, dificilmente teriam essa possibilidade. No contexto geográfico, social, económico e cultural do nosso estudo, todos os jovens indicam ter acesso na escola aos computadores/Internet (SILVA; PEREIRA, 2011, p. 231).

Embora tenha havido essa movimentação por parte das famílias e do governo para esse investimento, registra-se a apatia de muitos professores que, por não terem participado de nenhum processo formativo para o uso do “Magalhães”, não se sentiam comprometidos com a inclusão desse equipamento no processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, para Weckelmann (2012), os professores exerceram um papel restritamente burocrático para a distribuição e controle dos “Magalhães”, gerando uma insatisfação já que sua participação restringia-se ao administrativo.

No que tange ao ensino secundário, as políticas públicas relacionadas às tecnologias em Portugal, na maioria das vezes, estiveram relacionadas à aquisição de equipamentos, ponto de internet, Kit tecnológico (computadores, quadros interativos e videoprojectores), entre outros, a formação de professores mais atrelada ao domínio instrumental, voltado para o uso das máquinas em detrimento do uso pedagógico. Segundo OCDE (2014, p. 11), a avaliação do Plano Tecnológico de Educação, realizado no ano de 2010, indica que “[...] os objetivos referentes à formação dos docentes e à distribuição de conteúdos educativos em formato digital não foram totalmente alcançados”.

António Nóvoa, em entrevista recente, quando questionado por que os professores “apesar de usarem os recursos digitais em sua vida pessoal, ainda têm resistência para utilizá-los na sala de aula”, responde que,

O principal problema é que os professores não sabem como utilizar esses recursos em seu trabalho pedagógico. Falta-lhes uma vivência própria, não no plano pessoal, mas no plano acadêmico

e profissional. Os programas de formação de professores têm falhado nessa missão (NÓVOA, 2014, p. 3).

Nesse sentido, o uso e a busca de integração nas tecnologias no ensino secundário aconteceram, principalmente, muito mais por insistência de alguns profissionais (docentes, gestores e investigadores) que se animavam mutuamente em novas atividades, ou mesmo pelos jovens/alunos que, ao trazerem para a escola suas diferentes mídias, acabavam por apresentar uma inovação à realidade da sala de aula, provocando movimentas aos grupos.

Considerações finais

A maioria das escolas secundárias de Portugal conquistou com o tempo uma infraestrutura bastante interessante relacionada às tecnologias. Nas salas de aula, são disponibilizados recursos multimídia, sendo que em parte delas existem quadros interativos, computadores, acesso à internet wireless. Além disso, os laboratórios são bem equipados, tanto para os cursos científicos como para cursos profissionais. Contudo, a integração das tecnologias ao currículo ainda tem um caminho a trilhar. Somente o apetrechamento, termo muito usual em Portugal nos programas e projetos editados pelas políticas públicas, não é capaz de promover movimentos dos profissionais da educação direcionados ao processo de reflexão e às possíveis mediações formativas imprescindíveis à prática docente.

A formação de professores não aparece como um fator explícito nas políticas públicas. Nesse caso, muitos gestores apelam para a formação contínua, buscando nas universidades ou nos centros de formação profissionais que se disponibilizem para esses encontros na própria escola, já que não existe incentivo financeiro governamental para esse fim. Somado a isso, nos dias de hoje, conta-se, apenas, com 09 dos 21 Centros de Competência que foram criados por ocasião do Projeto Nónio Século XXI.

Essa condição demonstra que, mais uma vez, configura na educação a solidão de seus profissionais. De um lado, os gestores que, ao responderem pelos agrupamentos, assumem com isso a responsabilidade de processos de formação acarretando a necessidade de uma leitura específica das diferentes realidades que, muitas vezes, são diversas e representam anseios diferentes dada a diversidade de professores e a composição dos distintos níveis de



ensino. Em outro extremo, se localizam os Centros de Competência que foram criados na perspectiva de dar suporte e assessorar o uso das TIC nas escolas que, com o tempo, sedimentaram um trabalho tanto reconhecido na prática como na academia, hoje sobrevivem por meio de poucas equipes constituídas, reduzindo e limitando, significativamente, sua atuação, seu trabalho e consultoria.

A inexistência de processos formativos para a integração das TIC na escola concorre, nos dias atuais, para um esvaziamento das discussões, assim como promove a subutilização dos apetrechos. Isso converge para um uso instrumental, com foco no conhecimento de ferramentas, e procedimentos, ainda longe de um uso pedagógico inovador, com foco na inovação, criação e investigação que contribua para a desejada mudança das práticas pedagógicas tal como era preconizado no referencial para as “Competências TIC”, elaborado para fundamentar o eixo “formação” do PTE (COSTA, 2008). A ascensão da cultura digital faz-se presente na sociedade e nas relações por ela estabelecida. Jovens e crianças conectam-se com facilidade às redes sociais e ao uso de aplicativos diversos. A contemporaneidade é expressa na educação a partir de sua multiplicidade. A escola não é o único espaço de conhecimento. A velocidade das informações e o acesso ilimitado às comunicações reprogramam tempos e formas de aprender. Sendo assim, faz-se emergente a integração das TIC ao currículo dotando a escola de significado e, com isso, promovendo o estabelecimento de relações recíprocas. Muito já se caminhou desde que o percurso foi iniciado, mas essa condição ainda não é suficiente para a mudança de paradigmas. Além de reconhecer as tecnologias presentes na sociedade atual, é preciso incorporá-las às práticas cotidianas, fomentando atividades em parcerias com os alunos.

Neste sentido, no ensino secundário, especialmente considerando seu caráter público, é preciso fazer valer o contributo das tecnologias nas metodologias apresentadas, abrangendo as possibilidades educativas e, ao mesmo tempo, respeitar esses jovens que estão imersos tecnologicamente na sociedade digital e precisam que a escola seja dotada de significados, sobretudo mediante a partilha e a construção de espaços interativos.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Educação e tecnologias no Brasil e em Portugal em três momentos de sua história. **Educação, Formação & Tecnologias**, Lisboa, v. 1, p. 23-36, 2008. Disponível em: <http://eft.educom.pt>. Acesso em: 11 jun. 2016.

_____. Integração das tecnologias de informação e comunicação na educação do Brasil e de Portugal: convergências e especificidade a partir do olhar dos professores. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 35, p. 171-196, 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/27985>. Acesso em: 11 jun. 2016.

COSTA, Fernando Albuquerque, PERALTA, Helena. VISEU, Sofia. As TIC na educação em Portugal. In: COSTA, Fernando VISEU, Sofia, PERALTA, Helena. **A utilização das TIC nas escolas portuguesas**: alguns indicadores e tendências. Porto: Porto, 2007.

COSTA, Fernando. (Coord). **Competências TIC**. Estudo de implementação. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). 2008 (v. 1).

DIAS, António Figueiredo. Computadores nas Escolas. Fundação Calouste Gulbenkian. **Revista Colóquio – Ciências**, Lisboa, jan./abr. 1989. Disponível em: <http://adfig.com/pt/wp-content/uploads/2010/10/adf89.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2016.

FREITAS, Candido Varela; COUTINHO, Clara. As Conferências Challenges. In: FREITAS, Varela Cândido. **Dez anos de desafios à Comunidade Educativa**. Braga. Universidade do Minho: Editora, 2009.

FUSARI, Jose Cherci; FRANCO, Alexandre de Paula. **A Formação contínua como um dos elementos organizadores do Projeto Político-Pedagógico da Escola**. In: Formação contínua de professores. MEC/SEED, 2005. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/150934FormacaoCProf.pdf>. Acesso em: 20 maio. 2016.

LIVRO VERDE. **Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal**: missão para a Sociedade da Informação, Lisboa, Graforim, 1997. Disponível em: <http://homepage.ufp.pt/lmbg/formacao/lvfinal.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2016.

MAY, Tim. **Pesquisa documental**: escavações e evidências. In: Pesquisa social: questões, métodos e processos. Tradução Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.



NÓVOA, Antonio. Nada será como antes. **Revista Pátio**: "O Futuro Fora da Escola", n. 72, nov. 2014. (Entrevista António Nóvoa). Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/10938/nada-sera-como-antes.aspx>. Acesso em: 22 ago. 2015.

ORGANIZAÇÃO para Cooperação Desenvolvimento Econômico (OCDE). **Perspectivas das Políticas de Educação – Portugal**. Better Polices for Better Lives. 2014. Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/58/>. Acesso em: 22 ago. 2015.

PEREIRA, Hugo Alexandre Baião. **Plano Tecnológico da Educação** – intenções, expectativas e impacto nas práticas. 2011. 299f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Especialização em Tecnologia Educativa, Universidade do Minho, Braga, 2011.

PORTUGAL. **Resolução do Conselho de Ministros n° 137, de 18 de setembro de 2007**. Direção Geral de Educação Estatísticas da Educação e Ciência 2007. Aprova Plano Tecnológico de Educação. Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/244.html>. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. **Resolução do Conselho de Ministros n° 118, de 30 de setembro de 2009**. Autoriza a realização das despesas para a aquisição de 250 000 computadores portáteis ultraleves. Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/244.html>. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. **Portaria do Conselho de Ministros n° 1181, de 16 de novembro de 2010**. Define os procedimentos de criação, alteração e extinção de agrupamentos e de estabelecimentos da educação pré-escolar, do ensino básico e do ensino secundário da rede pública do Ministério da Educação. Disponível em: https://www.igec.mec.pt/upload/Legislacao_Site/Instituicoes_EPE_EBS.pdf. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. Direção Geral de Educação. **Decreto-Lei n° 139, de 5 de julho de 2012**. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/legislacao>. Acesso em: 7 abr. 2016.

_____. Direção Geral de Educação. **Decreto-Lei n° 10252, de 15 de setembro de 2015**. Determina a constituição da Equipe de Recursos e Tecnologias Educativas –ERTE. Disponível em http://www.erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Arquivo/Legislacao/10252_2015.pdf. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. **Observatório de Trajetos de Estudantes do Ensino Secundário**. Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação. 2008. Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/47/>. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. **Relatório à Entrada do Secundário 2013-2014**. Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/47/>. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. **Lei nº 85, de 27 de agosto de 2009**. Estabelece o regime de escolaridade obrigatória e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/legislacao-2>. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. Sindicato dos Professores da Região Centro. **Portaria nº 1181, de 16 de novembro de 2010**. Estabelece os agrupamentos das unidades escolares em níveis e ciclos. Disponível em: <http://www.sprc.pt/index.php/legislacao-gestao-escolar>. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. Ministério de Ciência e Tecnologia e Ensino Superior. Direção Geral de Ensino Superior. **Estratégia de Lisboa**. 2000. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/>. Acesso em: 22 maio 2016.

_____. **Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP)**. 2016. Disponível em: <https://www.rcaap.pt/>. Acesso em: 13 abr. 2016.

SILVA, Bento Duarte; OSÓRIO, António. As tecnologias de Informação e Comunicação da Educação na Universidade do Minho. In: FREITAS, Varela. Cândido. **Dez anos de desafios à Comunidade Educativa**. Braga: Universidade do Minho, 2009.

SILVA, Bento; GOMES, Maria João & SILVA, Ana. Avaliação de políticas e programas em TICE: análise do Plano Tecnológico da Educação em Portugal (ano de lançamento 2006-2007). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Aprender ao longo da vida: contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da avaliação, 2., 2011, Braga. **Actas...** Braga: CIEd, 2011.

SILVA, Bento. A tecnologia é uma estratégia. In: DIAS, Paulo; FREITAS, Varela de (Org.) 2001, 854f. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO, DESAFIOS, 2. 2001, Braga. **Actas...** Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho, 2001.

SILVA, Bento. As tecnologias de informação e comunicação nas reformas educativas em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 2, p. 111-153, 2001a.

SILVA, Bento; SILVA, Ana. **Programa Nónio Século XXI**: O desenvolvimento dos Projectos das Escolas do Centro de Competência da Universidade do Minho Relatório Final de Avaliação (1997-2001). Braga: CIEd da Universidade do Minho, 2002.



SILVA, Bento; PEREIRA, Maria Graça. Contributos da Escola para a Inclusão Digital. **Innovación Educativa**, Santiago de Compostela, nº 21, p. 217-227, 2011. (Vigo: IEC – Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela, Número temático “Educación Inclusiva”).

WECKELMANN, Valeria Faria. **Indicadores de mudança nas práticas pedagógicas com uso do computador portátil em escolas do Brasil e em Portugal**. 2012. 375f Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.sapiencia.pucsp.br>. Acesso em: 16 jun. 2016.

Profa. Dra. Solange Vera Nunes de Lima D'água
Universidade Estadual Paulista
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos
Grupo Pesquisa: Formação Docente e Práticas Educativas | UNESP
Formação de Professores e Cotidiano Escolar | PUC- SP
E-mail | soldagua@ibilce.unesp.br

Prof. Dr. Bento Duarte da Silva
Universidade do Minho
Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educação do Mestrado em Ciências da
Educação
Grupo de pesquisa: Processos educacionais, B-learning e inclusão digital
E-mail | bento@ie.uminho.pt

Profa. Dra. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação e Currículo
Grupo de pesquisa: Formação de educadores com suporte em meio digital
E-mail | bethalmeida@pucsp.br

Recebido 26 out. 2016

Aceito 28 dez. 2016

Federalismo e relações intergovernamentais na implementação de políticas educacionais

Daniela Cunha Terto

Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Alda Maria Duarte Araújo Castro

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

O artigo tem como objetivo analisar os marcos conceituais do federalismo e os tipos de relações intergovernamentais (RIG) oriundos de seu funcionamento, evidenciando suas repercussões para a implementação das políticas educacionais. Toma como referência o Plano de Ações Articuladas (PAR), instrumento utilizado para estabelecer o regime de colaboração entre os entes federados, visando à melhoria da qualidade da educação básica. A pesquisa bibliográfica e a análise documental permitiram constatar que o federalismo é um regime político que requer compartilhamento de poder e interdependência entre os entes federados. No caso do PAR, ora se identifica com a interdependência, ora com a autoridade da União e a centralidade das decisões nesse nível de governo. Conclui-se, portanto, que é preciso avançar quanto ao aperfeiçoamento da coordenação federativa, no sentido de equilibrar as relações intergovernamentais, dotando os diferentes governos de autonomia e de capacidade técnica e arrecadatória para que possam participar dos processos decisórios acerca das políticas educacionais nacionais.

Palavras-chave: Federalismo. Relações intergovernamentais. Plano de Ações Articuladas.

Federalism and intergovernmental relations in the implementation of educational policies

Abstract

The objective of this article is to analyze the conceptual frameworks of Federalism and the types of intergovernmental relations derived from its operation, pointing to the repercussions in the implementation of educational policies. The article employs the Articulated Actions Plan as a reference, which is a tool used to establish the collaboration system among the federated entities, targeting the improvement of the basic education quality. The bibliographical research and documentary analysis made clear that Federalism is a political system that requires distribution of power and



interdependence amongst the federated entities. In the case of the Articulated Actions Plan, sometimes it is identified with interdependence, sometimes with the Union's authority and the centrality of decisions at that level of government. As a conclusion, it is reasonable to say that progress must be made upon improving federal coordination in order to balance intergovernmental relations, giving autonomy to the different levels of government, also supporting technical and taxes collection capacities so that they can take part in the decision-making processes regarding national education policies.

Keywords: Federalism. Intergovernmental Relations. Articulated Actions Plan.

Federalismo y relaciones intergubernamentales en la implementación de políticas educativas

Resumen

El artículo tiene como objetivo analizar los marcos conceptuales del federalismo y los tipos de relaciones intergubernamentales oriundos de su funcionamiento, evidenciando sus repercusiones para la implementación de las políticas educativas. Se toma como referencia el Plan de Acciones Articuladas (PAR), instrumento utilizado para establecer el régimen de colaboración entre los entes federados, buscando la mejora de la calidad de la educación básica. La investigación bibliográfica y el análisis documental permitieron constatar que el federalismo es un régimen político que requiere compartir el poder e interdependencia entre los entes federados. En el caso del PAR, ya sea se identifica con la interdependencia, ya sea con la autoridad de la Unión y la centralidad de las decisiones en ese nivel de gobierno. Se concluye, por lo tanto, que es necesario avanzar en cuanto al perfeccionamiento de la coordinación federativa, en el sentido de equilibrar las relaciones intergubernamentales, dotando a los diferentes gobiernos de autonomía y de capacidad técnica y recaudatoria para que puedan participar en los procesos decisorios acerca de las políticas educativas nacionales.

Palabras clave: Federalismo. Relaciones intergubernamentales. Plan de Acciones Articuladas.

217

Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar os marcos conceituais do federalismo e os tipos de relações intergovernamentais (RIG), oriundos de seu funcionamento, evidenciando suas repercussões para a implementação

das políticas educacionais. Toma como referência de análise o Plano de Ações Articuladas (PAR), instrumento utilizado pelo governo brasileiro para estabelecer o regime de colaboração entre os entes federados, visando à melhoria da qualidade da educação básica. Ademais, este trabalho é resultado da pesquisa "Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR): um estudo em municípios dos estados do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais no período de 2007 a 2011", a qual fora financiada pelo Programa Observatório da Educação (OBEDUC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

Como será demonstrado, a discussão aqui desenvolvida é pertinente, haja vista a interdependência cada vez mais necessária entre os entes federativos para a implementação de políticas públicas nas áreas sociais, sobretudo no que se refere à educação, em razão das competências comuns a estados e municípios bem como à função supletiva da União nessa área.

O artigo estrutura-se em três sessões: a primeira discute o federalismo, seu conceito e suas características; a segunda trata das Relações Intergovernamentais no sistema federativo; e a terceira sessão tece considerações sobre o federalismo e as relações intergovernamentais no âmbito da educação, enfatizando o Plano de Ações Articuladas.

Federalismo: conceito e características

O Federalismo é uma forma de organização político-territorial em que coexistem diferentes níveis de governo. Tais governos têm como característica a relativa autonomia e a interdependência entre eles. Um dos principais teóricos do campo, Elazar (1987), define o federalismo enquanto um pacto, um tratado de confiança e de respeito estabelecido entre os entes federados, composto por regras partilhadas e por regras autônomas. Para ele, a tese central dos regimes federativos é a combinação de autogoverno com governo partilhado. Assim, mantém suas regras próprias (*self-rules*) concomitantes à existência daquelas que são compartilhadas (*shared rules*) entre os distintos governos.

Conforme Abrucio (2010), duas condições levam à adoção desse modelo político. A primeira é a existência de heterogeneidades que dividem uma nação. Essas podem ser territoriais, linguísticas, étnicas, socioeconômicas, culturais ou políticas. A segunda é a construção de uma ideologia nacional,



apesar da diversidade. Dessa forma, o federalismo deve ter, como fundamento teórico e prático, a manutenção do princípio da unidade na diversidade.

Nesse sentido, Elazar (1987) argumenta que, nos regimes federativos, não há um centro de onde emana o poder às demais esferas de governo, o qual pode ser descentralizado ou centralizado conforme os interesses do governo central. Por isso, o autor desenvolveu o conceito de não-centralização para analisar a relação entre os entes que formam uma federação, no qual: “[...] os poderes do governo são difundidos entre muitos centros, cuja existência e autoridade são garantidos pela constituição geral, em vez de se concentrar em um único centro” (ELAZAR, 1987, p.34, tradução nossa). Com isso, observa-se que, nesse modelo de governo, não há a existência de um único centro de poder, mas sim de múltiplos centros que se interconectam por uma lei respeitada e compartilhada pelas partes. Vê-se, portanto, a importância da constituição de uma nação para a formalização do pacto federativo e para a garantia do contrato entre os entes, já que será esse o documento que garantirá a existência de centros de poderes distintos dentro de uma mesma nação.

Além disso, identifica-se que, nesse modelo, o poder não fica concentrado em uma única esfera do governo, mas que há diferentes arenas de decisões políticas com maior ou menor abrangência, devendo não haver predominância de uma instância sobre a outra. Para tanto, o desenho institucional necessário para esse tipo de arranjo federativo estaria regimentado na Constituição de uma nação. Contudo, é importante observar que a carta magna define os direitos dos pactuantes; mas, para garantir que seus princípios sejam cumpridos, faz-se necessária a criação de outras instituições e mecanismos de negociação.

Lijphart (2008) destaca alguns mecanismos de negociação que podem garantir a preservação das características do federalismo:

[...] uma legislatura bicameral dispendo de uma forte câmara federal para representar as regiões componentes, uma constituição escrita difícil de emendar, e uma suprema corte, ou corte especial constitucional, que pode proteger a constituição pelo seu poder de revisão judicial. Essas características estão entre as mais importantes ‘medidas do federalismo’ [...]. A relação delas com federalismo é que todas podem servir como garantia de preservação da divisão federal básica do poder (LIJPHART, 2008, p. 215).

O autor destaca ainda que essas são características secundárias do federalismo, embora sejam elas que dão as garantias de funcionamento desse sistema político, especialmente quando as características primárias estão centradas na divisão do poder e na não-centralização. Assim, o sistema bicameral e a suprema corte são elementos que agem em defesa dos interesses gerais, consolidando uma estrutura que venha a possibilitar a igualdade na diversidade.

Apesar de se constituir em um pacto entre os governos e da existência de mecanismos de negociação que visam ao cumprimento do arranjo federativo, Souza (2008) destaca o caráter conflituoso e instável entre os governos no regime federalista e afirma que há negação dessas características por parte dos teóricos que tratam do tema. Segundo a autora:

Ao tratar a opção complexa do federalismo como um pacto e não como uma barganha em constante evolução, [...] essa linha teórica encobre o caráter altamente conflituoso e instável que marca esse sistema de divisão territorial de autoridade e de governo e apresenta o federalismo como uma situação de equilíbrio entre forças opostas – união versus autonomia, centralização versus descentralização e regra da maioria para preservar a unidade versus direitos das minorias para preservar a diversidade (SOUZA, 2008, p. 32).

220

O equilíbrio entre os princípios de autonomia e de interdependência, bem como entre as forças opostas citadas pela autora, nem sempre estão presentes ao se considerar a realidade dos países federados. Essas relações fazem parte de uma complexa trama em constante movimento, uma vez que a inter-relação entre os distintos níveis de governo não elimina a possibilidade de conflito entre eles nem a predominância de uma instância sobre a outra, podendo haver situações e momentos históricos em que determinadas unidades de governo ocuparão mais espaços nas arenas de tomadas de decisão que outras.

Nesse sentido, Grodzins (1966) desenvolveu o conceito de federalismo cooperativo. Este é entendido como um desdobramento do federalismo como pacto e inclui, em sua análise, a dinâmica do relacionamento entre os governos, considerando que essa nem sempre será harmoniosa e, de modo algum, estática. Entretanto, a cooperação entre as instâncias governamentais é



um elemento necessário ao desenvolvimento das federações e está fundamentada em acordos, barganhas e trocas.

A inter-relação entre os entes federados é um elemento primordial dentro dos regimes federativos, sendo fundamental a compreensão acerca da dinâmica federativa bem como de que isso nem sempre significará harmonia entre aqueles. Por vezes, a inter-relação pode até ser antagonica ou mesmo forçada por determinadas situações dentro da federação. Mas, mesmo que se reconheça isso, o que não está previsto em um regime federal é a total separação e o isolamento entre as partes, como destaca Franzene:

[...] observa-se que o adjetivo cooperativo não implica uma interação tranquila e amigável entre as esferas de governo, como poderia sugerir o nome. Quer dizer apenas que os diferentes governos devem funcionar e trabalhar juntos – não por opção, mas pela própria dinâmica estabelecida pelo desenho constitucional federativo (FRANZENE, 2010, p. 38).

Essa dinâmica nunca será estática ou padronizada e, dentro dessa complexa trama que é a cooperação entre os entes, os arranjos federativos assumem formas distintas e obtêm efeitos diversos de acordo com o desenho institucional traçado. Assim, a barganha entre os níveis de governo faz parte do sistema federativo, de modo que cada um tende a tirar o maior proveito da relação.

Ademais, alguns entraves podem ser encontrados no federalismo cooperativo. As relações verticais estabelecidas entre os entes federados, por vezes, podem ser confundidas ou, até mesmo, desenhadas visando configurar verticalização, fazendo a relação pender mais para a subordinação do que para a cooperação.

Compreende-se, pois, que o federalismo é uma forma de organização política cujo fundamento é o compartilhamento de poder entre os níveis de governo, os quais possuem certa autonomia para elaborar suas próprias regras, mas, ao mesmo tempo, seguem determinadas regras comuns. Nesses termos, Elazar (1987) argumenta que o federalismo, ao mesmo tempo que difunde o poder político em nome da liberdade, também o concentra em nome da unidade. Isso ocorre porque a distribuição de poder é fruto de um acordo entre as partes, de um pacto estabelecido visando manter a unidade na diversidade.

Tal acordo, no entanto, nem sempre estará pautado pela harmonia entre os entes federados e poderá se caracterizar em dados momentos por conflitos de poder. Tais conflitos, no entanto, tendem a enfraquecer o regime federativo, devendo-se primar por relações intergovernamentais que estejam fundadas na cooperação, como observa Abrucio (2005, p. 43, grifos do autor): “[...] o fato é que a soberania compartilhada só pode ser mantida ao longo do tempo caso estabeleça-se uma relação de *equilíbrio entre a autonomia dos pactuantes e sua interdependência*”.

Relações intergovernamentais no sistema federativo

Relações intergovernamentais (RIG) podem ser definidas como as relações estabelecidas entre os diferentes níveis de governo dentro de uma divisão político-territorial. RIG, quer sejam verticalmente, no âmbito das relações estabelecidas entre União, estados e municípios, quer sejam horizontalmente, entre entes do mesmo subnível de governo (estado-estado/município-município) têm sido tema recorrente no debate acerca do federalismo, uma vez que “[...] o federalismo precisa igualmente responder à questão da interdependência entre os níveis de governo” (ABRUCIO, 2005, p. 43).

Um dos estudiosos do campo das relações intergovernamentais (RIG), o americano Deil Wright, destaca que o termo foi utilizado inicialmente nos Estados Unidos com o advento do *New Deal*, com base na expansão das atividades governamentais para combater os efeitos econômicos e sociais da crise de 1929. O termo era, então, utilizado para se referir à interação entre as esferas do governo visando ao curso de ação das políticas públicas (FRANZENE, 2010; SANO, 2008). Wright define relações intergovernamentais como “[...] um termo que pretende designar um importante corpo de atividades e interações que ocorrem entre unidades governamentais de todos os tipos e níveis dentro do sistema federal (dos Estados Unidos)” (WRIGHT, 1988, p. 14, tradução nossa).

É importante destacar que Wright (1988) defende que as relações intergovernamentais são possíveis, apenas, dentro dos regimes federativos, sendo uma característica específica desse tipo de governo. Por seu turno, para Elazar (1987), RIG podem ocorrer especialmente, mas não exclusivamente, em sistemas federais. Assim, compreende-se que RIG podem ocorrer em diferentes



modelos de governo, embora o tipo de relação estabelecida venha a ser diferente, nos sistemas federais e nos sistemas unitários, por exemplo. Nesse sentido, o grau de autonomia e de colaboração tende a ser diferenciado.

Sobre o que caracteriza relações intergovernamentais, Wright (1988) desenvolveu cinco propriedades típicas. São elas: 1) envolvimento de todas as unidades de governo, tanto em termos de quantidade como em variedade; 2) interações entre funcionários (o autor destaca que uma característica das relações intergovernamentais é o número e a variedade de autoridades governamentais envolvidas, não só os membros do executivo, mas também do legislativo e do judiciário, inclusive em termos de relações e de comportamentos humanos); 3) relações contínuas e cumulativas entre as autoridades governamentais – característica que trata da regularidade das relações, de como essas não são pontuais, ocasionais ou apenas ratificadas em acordos rigidamente fixados por estatutos ou por decisões de tribunais, mas devem acontecer permanentemente, tanto nas relações formais quanto nas informais, no cotidiano do governo; 4) ações e atitudes das autoridades governamentais – característica que trata da intencionalidade de cada uma das autoridades governamentais envolvidas, quer sejam as pessoas do executivo ou do legislativo eleitas pela população ou aquelas indicadas por estes bem como a consciência sobre o papel desempenhado por todos os funcionários públicos; 5) ênfase política no que diz respeito às questões sobre financiamento, elaboração, implementação de políticas públicas – característica que tem se tornado relevante à medida que novas relações entre os governos estabelecem-se, além de novos padrões de financiamento e de oferta de serviços ao público.

Com base dessas características, Wright (1988) elencou três modelos de relações intergovernamentais que tratam de diferentes tipos de interação entre os governos.

O primeiro é chamado de modelo de autoridade independente e caracteriza-se por uma relação de total independência ou autonomia entre os diferentes níveis de governos sem necessidade, portanto, de interlocução entre si, com fronteiras distintas, separando os níveis de governo. Por sua vez, o segundo modelo, denominado de autoridade inclusiva ou hierárquica, é exemplificado quando a atuação dos governos subnacionais depende das decisões tomadas pelo governo central. Nesse caso, estados e municípios assemelham-se mais com unidades administrativas do governo central do que como entes autônomos. Desse modo, as relações intergovernamentais são baseadas

essencialmente em um conjunto hierárquico de relações e salientam o papel predominante do nível nacional. Por fim, o terceiro modelo, de autoridade interdependente ou sobreposta, é caracterizado pela relação de interdependência e de compartilhamento entre os entes.

De acordo com Wrigth (1988), nessa perspectiva: há áreas significativas das operações governamentais que irão envolver as unidades nacional, estaduais e locais simultaneamente; as áreas de autonomia ou de jurisdição única e de independência e total liberdade são comparativamente menores; o poder e a influência disponíveis para qualquer uma das jurisdições, individualmente, são significativamente limitados, sendo esses limites os produtores de um padrão de autoridade que é mais bem descrito como barganha. Assim, um aspecto central desse modelo é a prevalência da barganha, relacionando-se com o federalismo cooperativo.

Observados esses aspectos, a autoridade interdependente ou sobreposta, então, diz respeito ao processo de tomada de decisões em conjunto pelos entes da federação. O sistema federativo se caracteriza pela autonomia dos entes federados, a qual deve ser considerada no processo de elaboração das políticas públicas, as quais, para serem aceitas, devem atender às necessidades e aos interesses das partes, nem sempre convergentes. Assim, destaca-se a complexidade do relacionamento entre os entes e a necessidade da barganha para a aceitação de determinada política.

Esse modelo de relações intergovernamentais é aquele que mais se aplica à abordagem do federalismo como pacto, no qual predominam os acordos e as barganhas entre as unidades governamentais em detrimento de uma relação de subordinação. Nesse sentido, Wright (1988) destaca o modelo de sobreposição de autoridade que postula relações intergovernamentais enquanto relações modeladas, cujos comportamentos são interdependentes e negociados entre as autoridades nacionais, estaduais e locais. Os contatos e as trocas entre os funcionários dos governos podem ser simultaneamente cooperativos e competitivos; os fatores determinantes, para tanto, podem incluir a questão política, o status dos funcionários (eleitos ou nomeados), as inclinações partidárias dos participantes, bem como o eleitorado (local, estadual ou nacional) que está sendo representado.



Percebe-se, assim, que a dinâmica federativa tem na relação competição/cooperação uma de suas principais características. Abrucio define esses termos da seguinte forma:

Cooperação, no caso, não significa a imposição unilateral de ações conjuntas, que estão mais para a subordinação do que para as parcerias, e são típicas de governos centralizadores ou de situações em que há um desnível vertical/horizontal muito grande entre os entes federativos; tampouco a competição deve ser uma luta sem peia entre as partes (ABRUCIO, 2001, p. 98).

A cooperação no sistema federativo recupera a noção de pacto, que se materializa na Constituição e em distintos momentos de acordo e de negociação de políticas entre os governos. Mesmo havendo a separação de algumas funções governamentais entre os diferentes níveis de governos no regime federalista, nota-se a importância da cooperação intergovernamental, já que, cada vez mais, políticas públicas são formuladas com sua execução, sendo de competência partilhada e necessitando de um trabalho coordenado em sua implementação. Um exemplo desse tipo de política, no caso brasileiro, é o Sistema Único de Saúde (SUS), cuja atuação depende de uma ação coordenada de estados, municípios e União.

Sendo as unidades de governos entes autônomos, cada um tem a opção de aceitar aderir ou não a determinada política proposta pelo governo central. Nesse sentido, convém destacar que governos federais, estaduais e municipais apresentam diferentes capacidades arrecadatórias e administrativas que podem significar o deslocamento do equilíbrio de poder (SANO, 2008). Assim, determinados governos, especialmente o central, dada a arrecadação superior, podem utilizar-se do mecanismo de indução das políticas ao prestar apoio tanto técnico quanto financeiro aos demais para implementação de um determinado programa para que, por exemplo, a cooperação fique atrelada ao recebimento de algum benefício.

Nesse caso, a cooperação entre os entes pode ser um fator positivo para combater as desigualdades regionais, buscando uma maior equidade e simetria no atendimento aos cidadãos. No entanto, é preciso atentar para a maneira como essa cooperação é compreendida, podendo até ser confundida com verticalização, mecanismo que vai de encontro ao princípio da não

centralização proposto por Elazar (1987), denotando a existência de centros de poder.

Por sua vez, a competição entre os governos dentro do regime federalista pode ser um forte instrumento para favorecer o controle mútuo entre as partes, impedindo a predominância de uma instância sobre a outra. Além disso, ao compararem o desempenho governamental, os eleitores estimulariam a busca pela melhoria. No entanto, é necessário analisar os efeitos do excesso de competição quando vai além do controle mútuo, já que, nesse caso, pode vir a afastar ainda mais as unidades governamentais, ampliando as diferenças entre elas, em conformidade com um federalismo do tipo centrífugo, que tende a se afastar do centro, de modo que os estados tenham maior autonomia, desequilibrando as relações federativas.

Em outras palavras, conforme Abrucio (2001, p. 99-100), o excesso de competição “[...] reforça tendências centrífugas e assimétricas nas relações intergovernamentais. Práticas como a guerra fiscal ou a pura autonomização dos governos locais tendem a aumentar a desigualdade e a diminuir a esperança por simetria, enfraquecendo os laços federativos”.

226

Nesse sentido, compreende-se que tanto a cooperação quanto a competição precisam ser bem dosados para não comprometer a autonomia de cada esfera governamental ou a interdependência entre elas. Por outro lado, também não se trata de negar essas características, mas de buscar equilibrá-las em torno de objetivos comuns, da manutenção dos princípios federativos.

Como propõe Wright (1988), os esforços passados para repensar o sistema intergovernamental têm sido repetidamente prejudicados pela incapacidade de se apreciar o fato de que, embora haja cooperação dentro do sistema, há também competição, conflito e mesmo coerção entre os vários níveis de governo. Segundo o autor, há uma necessidade óbvia de criação de um processo que facilite o reconhecimento da natureza complexa das relações intergovernamentais e que permita o desenvolvimento de um núcleo de objetivos comuns. Assim, está posto este desafio aos países federais: encontrar um caminho que proporcione o equilíbrio entre competição e cooperação, buscando, no uso dessas estratégias, possibilidades de fortalecimento do sistema e de eliminação das disparidades.

Diante disso, destaca-se a relevância da integração e do compartilhamento de decisões entre os entes, o que remete ao conceito de coordenação



federativa discutido por autores como Abrucio (2001; 2005), o qual utiliza o termo para destacar o inter-relacionamento entre os níveis de governo dentro do sistema federal. De acordo com o autor, o termo coordenação federativa diz respeito às “[...] formas de integração, compartilhamento e decisão conjunta presentes nas federações” (ABRUCIO, 2005, p. 41).

De forma geral, para Ariznabarreta (2001), a coordenação pode geralmente ser definida como o processo de criação ou de utilização de regras de decisão pela qual dois ou mais atores ocupam coletivamente o mesmo campo. Assim, a coordenação se faz necessária devido à interdependência é ao fato de que duas unidades do mesmo ou de diferentes organismos compartilham o mesmo ambiente de trabalho.

Ao relacionar esse conceito com os estudos realizados acerca do federalismo, observa-se que a coordenação é um elemento fundamental para o sucesso de uma organização política na qual a competência por uma determinada área é compartilhada por mais de um nível de governo, por exemplo, ou quando a interdependência é uma prerrogativa desse modelo de governo. Convém destacar que a interdependência entre as unidades tende a ser maior ou menor conforme a área de atuação ou mesmo conforme o contexto histórico. Contudo, essa sempre será uma das características dos regimes federativos, a qual vai requerer coordenação federativa para que não haja prevalência de uma esfera de governo sobre outra.

Conforme Sano (2008), a adoção de políticas nacionais favorece a coordenação federativa. Para o autor, a articulação entre os governos, visando garantir sua autonomia e interdependência, seria incentivada no instante em que os governos subnacionais participam dos processos decisórios acerca de uma determinada política nacional, podendo levar a um fortalecimento da articulação entre os governos. Assim, de acordo com Sano (2008, p. 29): “[...] sem uma política nacional é muito difícil estabelecer formas efetivas de coordenação numa federação democrática”. O autor ainda argumenta que o desenvolvimento de uma política nacional é condição necessária, mas não suficiente, para o êxito da coordenação federativa, sendo esta influenciada por outros fatores, tais como: “[...] a diferença socioeconômica e de receitas próprias entre os entes, a adequada representação política do plano subnacional no âmbito central, a qualidade das burocracias, entre outros”.

Para Abrucio (2005), são possibilidades de coordenação federativa: as regras legais que obrigam os atores a compartilhar decisões e tarefas; os fóruns e mecanismos políticos de negociação intergovernamental; o funcionamento das instituições representativas; o papel coordenador e/ou indutor do governo federal. O autor explicita o termo, afirmando sobre o conceito de coordenação federativa que:

Em primeiro lugar, sua adoção significa sair da dicotomia entre centralização e descentralização, que leva mais ao jogo do cabo de guerra do que a práticas colaborativas que respeitam a autonomia dos entes, sem perder de vista as necessidades nacionais de uma federação. Além disso, a visão coordenadora que vem se instalando em várias políticas públicas não significa dar poder à União para se voltar ao modelo centralizador anterior. Ao contrário, na atual situação vigora, em maior ou menor medida, uma negociação mais constante com estados e municípios mais autônomos, tanto na elaboração quanto na implementação dos programas governamentais, de modo que toda ação federal tem de levar isso em conta (ABRUCIO, 2010, p. 49).

228

Pensar o bom funcionamento do sistema federativo significa pensar sobre as maneiras de adequar a competição e a colaboração a um bom equilíbrio dentro das relações entre os diferentes níveis de governo, sejam estas verticais ou horizontais. Um grande desafio à atuação do governo federal nesse caso, portanto, é zelar pela coordenação federativa, ou seja, encontrar o ponto de equilíbrio entre a autonomia e os direitos originários das partes com as regras do pacto federativo assumidas por todas as partes envolvidas como forma de preservar a unidade territorial.

Federalismo e relações intergovernamentais no âmbito da educação: Plano de Ações Articuladas

As seções anteriores do artigo demonstram a estrita relação entre federalismo e relações intergovernamentais na efetivação das políticas públicas, mesmo havendo a separação de algumas funções governamentais entre os diferentes níveis de governos. Daí, a importância da colaboração entre os entes federados, uma vez que a execução das políticas públicas é de competência partilhada, necessitando de um trabalho coordenado em sua implementação.



Ademais, relações intergovernamentais, pautadas em acordos e barganhas são fundamentais para o sistema federativo e retomam a noção de pacto que sustenta tal modelo. No âmbito da organização da educação nacional, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecem as incumbências de cada ente federado e também uma ação coordenada mediante o regime de colaboração entre estados, municípios e União visando ao desenvolvimento da educação básica, ou seja, estabelece que as relações intergovernamentais estejam fundadas na interdependência entre os entes federados.

Para Araújo (2010), o debate denso e consistente acerca das relações intergovernamentais no Brasil quanto à oferta educacional é um dos principais desafios postos à educação nacional. Conforme a autora, a resolução desse desafio:

[...] pressupõe o estabelecimento de uma justa distribuição de poder, autoridade e recursos entre os entes federados, garantindo a interdependência e interpenetração dos governos nacional e subnacionais, sem que haja comprometimento de um projeto de desenvolvimento nacional, do qual um dos elementos é a educação (ARAÚJO, 2010, p. 240).

229

O arranjo proposto para o campo educacional no tocante à oferta da escolarização obrigatória e à efetiva materialização do regime de colaboração requer, portanto, relações intergovernamentais, fundadas no modelo caracterizado por Wright (1988) como de autoridade interdependente ou sobreposta. Quanto à oferta de educação básica, pela leitura do art. 211 da Constituição Federal de 1988 (2008), observa-se que existem áreas onde haverá atuação prioritária de determinado ente federado, o que não significa jurisdição única – educação infantil e ensino médio, por exemplo –, mas também existem aquelas com atuação simultânea dos três entes governamentais, as quais devem estar fundadas na cooperação e nas constantes barganha e negociação entre as diferentes instâncias governamentais.

Na tentativa de consolidar o regime de colaboração e buscando melhorar a qualidade da educação básica, o governo federal lançou, em 2007, o Plano de Ações Articuladas (PAR), que está assentado na colaboração entre os entes e na busca por objetivos comuns. O PAR é um instrumento

de planejamento e de gestão educacional de caráter plurianual, desenvolvido em regime de colaboração entre os entes federados. O Plano, portanto, está fundamentado numa perspectiva de federalismo cooperativo, requerendo atuação em conjunto dos diferentes níveis de governo. Além disso, a colaboração entre esses diferentes níveis requer relações intergovernamentais do tipo autoridade interdependente (WRIGHT, 1988), caracterizadas pela interdependência e compartilhamento.

Levando isso em conta, o PAR envolve quatro dimensões do campo educacional: Gestão Educacional; Formação de Professores e Profissionais de Apoio Escolar; Prática Pedagógica e Avaliação; e Infraestrutura. Cada dimensão é subdividida em áreas e indicadores. Ademais, para a construção do PAR, é necessário que as equipes técnicas de municípios e estados, com o auxílio de uma consultoria disponibilizada pelo MEC, elaborem um diagnóstico de sua situação educacional, considerando aspectos, tais como: dados demográficos e educacionais; dados dos dirigentes locais; questões pontuais sobre as quatro dimensões do PAR. Essas informações são inseridas no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), operacionalizado pelo Ministério da Educação, o qual gera as ações que serão desenvolvidas por municípios e estados bem como o ente responsável por realizar cada ação. Ou seja, se sua execução será responsabilidade apenas do município ou se contará com assistência técnica e/ou financeira da União.

Tais ações são padronizadas e predeterminadas de acordo com a avaliação recebida para cada indicador de cada dimensão. Isto é, pode ocorrer que, em municípios de regiões distintas com realidades diferentes, sejam elencadas as mesmas ações. Em seguida, acontece a análise técnica do Plano por parte da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Após aprovado, é gerado o Termo de Cooperação Técnica que será firmado e assinado pelo ministro da educação e pelo chefe do executivo local, constando as ações a serem executadas bem como o comprometimento das partes, visando à melhoria da qualidade da educação, mensurada pela elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb.

Para elaboração do PAR, ainda em 2007, as equipes locais daqueles municípios brasileiros considerados prioritários por terem baixos resultados no Ideb contaram com a consultoria de uma equipe do MEC a fim de receber orientações sobre as diretrizes do Plano e de sua elaboração. Nesse caso,



a interação entre os funcionários das secretarias locais e do MEC evidencia um tipo de relação intergovernamental que se aproxima daquele modelo que Wright (1988) denomina de autoridade interdependente ou sobreposta. A relação com o modelo torna-se ainda mais acentuada quando se considera que o PAR é um plano voltado para o campo educacional e que a legislação prevê um regime de colaboração para atuação conjunta por parte dos entes da federação para este.

Considerando o que foi exposto, até agora, é possível, também, concluir que houve interação entre funcionários de diferentes níveis de governos, uma das características das relações intergovernamentais, conforme Wright (1988). No entanto, problematiza-se, se além de interação, houve também colaboração entre esses servidores públicos e acerca de que tipo de colaboração pode ter havido quando as partes estavam em condições desiguais no que competia ao conhecimento das diretrizes do PAR. Camini (2009); Farenzena (2012); Ferreira e Fonseca (2013) evidenciam que a formação recebida pelas equipes locais acerca do Plano foi dada pelas assessoras do MEC. Nesses termos, alguns questionamentos feitos por Werle (2006) podem ser refeitos aqui quando são examinadas as relações entre os funcionários das secretarias locais e do MEC no contexto da elaboração do PAR para o período 2007-2011:

Se o MEC 'atualiza e capacita' um dos entes com os quais deveria estabelecer o regime de colaboração, qual a relação de poder que se estabelece entre os mesmos? São ambos igualmente atores, sujeitos de ação nesse programa? Como se construirá a colaboração pretendida neste quadro desigual? (WERLE, 2006, p. 39).

É possível que a desigualdade entre os diferentes servidores, no que compete ao conhecimento do Plano, tenha tornado o planejamento educacional municipal, mediante o Plano de Ações Articuladas, em um espaço de condensação de forças e de reforço da prevalência da União perante os demais entes da federação.

Questionam-se, também, as ações que podem ser executadas pelos municípios e estados a fim de alcançar a melhoria da qualidade da educação mediante assistência técnica e/ou financeira voluntária da União. As possíveis ações geradas pelo SIMEC já são predeterminadas e não são passíveis de alteração por parte dos comitês locais, o que pode vir a comprometer a autonomia dos municípios, característica do federalismo brasileiro, uma vez que não há

negociação ou barganha no sentido de alterar as ações que atendam, com mais especificidade, à realidade local de cada ente da federação, ou seja, não é possível fazer alterações no desenho da política, a qual já veio estruturada do governo central sem possibilidade de sofrer alterações pelos demais níveis de governo.

Nesse sentido, para Camini (2010), a adesão ao Plano, apesar de voluntária, pode ser considerada um instrumento de subordinação dos estados, municípios e Distrito Federal à União, tendo em vista a dependência de muitos em relação à distribuição de recursos financeiros, bem como à prestação de assistência técnica da União. Ainda para a autora, é possível que estejam ocorrendo ingerência e permeabilidade político-administrativas de uma instância governamental sobre a outra, já que a União estaria exercendo influência no direcionamento de projetos e ações educacionais sobre os demais entes.

De acordo com Cabral Neto, Castro e Barbalho (2014), na atualidade, a União tem sido um agente centralizador e definidor das políticas que serão executadas em níveis locais. Tal postura contribui para aumentar a situação de dependência de municípios e estados em relação ao centro. Pode-se inferir que a indução do PAR, por parte da União, não é exclusividade de uma determinada política pública, mas da postura da União em relação aos demais níveis de governo. Isso evidencia relações intergovernamentais análogas ao modelo de autoridade inclusiva ou hierárquica, em que a atuação dos governos subnacionais depende das decisões tomadas pelo governo central.

Por outro lado, há que se fazer a ressalva de que a indução de ações como o PAR por parte do governo federal torna-se uma necessidade no caso brasileiro em razão da heterogeneidade presente em nosso território. Nesse caso, a coordenação federativa exercida pela União ao induzir o Plano pode ser considerada positiva, já que algumas das unidades subnacionais por si próprias não seriam capazes de planejar nem de executar ações que objetivem superar as desigualdades educacionais, sendo necessária, portanto, a intervenção do governo central. Na compreensão de Ferreira (2014, p. 619-620): “[...] o PAR é um instrumento de aplicação de diagnósticos e de organização racional das ações capazes de compensar a fragilidade operacional e política dos entes, o que justifica uma intervenção planejada pelo centro”.

Dessa forma, destaca-se que, com o PAR, a União tem exercido o papel de promover a coordenação federativa no âmbito da educação ao



induzir o Plano como política de governo que necessita da interdependência entre diferentes unidades de governo para sua execução. O inter-relacionamento entre os governos, visando à consecução de objetivos educacionais comuns, que pode ser observada na assessoria do MEC aos municípios e na assinatura do Termo de Cooperação Técnica, é fundamental para o combate às desigualdades regionais de nosso país, algo necessário para que se possa alcançar equidade e simetria no atendimento aos cidadãos.

No entanto, ao se considerar o caso do PAR, alguns mecanismos precisam ser reforçados com vistas a aperfeiçoar as formas de integração, de compartilhamento e de decisão conjunta presentes nas federações, ou seja, visando aperfeiçoar a coordenação federativa. Um deles seria o funcionamento de instituições representativas, o que, no caso do PAR, pode ser exemplificado por meio de seu Comitê local de acompanhamento.

A pesquisa realizada por Cunha, Costa e Araújo (2012) evidencia, no entanto, a fraca participação dos membros nesse Comitê, ficando suas responsabilidades a cargo dos técnicos das secretarias de educação. Outro elemento necessário seria a criação de espaços coletivos de tomada de decisão, tais como fóruns e assembleias, envolvendo diferentes segmentos da sociedade civil dos municípios.

Outro elemento que merece atenção diz respeito ao fato de que, mesmo com a adesão ao PAR sendo feita por meio da assinatura de um termo no qual as duas partes assinam um termo de compromisso, é possível que apenas uma das partes assuma o ônus de efetivar as ações e, via de regra, apenas a que o assume será cobrada diretamente pela elevação dos índices educacionais. Considerando que já coube à União planejar e financiar o Plano, cabe aos demais entes da federação sua execução bem-sucedida.

De acordo com Ferreira e Fonseca (2013), na fase de execução das ações, a assistência técnica do MEC é traduzida por meio do controle permanente exercido via SIMEC, o qual pode ser diferenciado conforme a capacidade técnica e política de cada ente. Ainda de acordo com as autoras: "As ações e metas do PAR são executadas ou alteradas quando o FNDE as libera pelo SIMEC, pois, caso contrário, o município fica estático até o FNDE se pronunciar" (FERREIRA; FONSECA, 2013, p. 295). A afirmativa das pesquisadoras corrobora a ideia de que não há envolvimento direto da União com relação à execução das ações do PAR, mas sua participação nessa fase

se limita ao controle das ações que estão sendo executadas pelos municípios via SIMEC. Além disso, a afirmação, também, evidencia que, embora o Plano esteja fundado sob as bases da cooperação e da colaboração entre os entes, há a separação entre as fases de planejamento e de execução.

Nesse sentido, retoma-se a afirmação de Wright (1988) de que se faz necessário repensar as relações intergovernamentais considerando não só a cooperação, mas também a competição, os conflitos e, até mesmo, a coerção entre os diferentes níveis de governo, elementos que podem existir mesmo em governos federados em que predominem relações intergovernamentais, fundadas no modelo de interdependência. Exemplos como o do controle do SIMEC, por parte do governo federal, e a conformação dos municípios diante do referido controle demonstram que não há o reconhecimento mútuo da integridade de cada parceiro do pacto federativo, o que leva à necessidade de se buscar equilibrar as relações estabelecidas entre os diferentes níveis de governos, sobretudo em casos como o do Brasil, em que os milhares de municípios também são entes autônomos da federação. Dessa forma, estaria estabelecida a parceria e a partilha entre os governos que constituem a essência do federalismo, conforme destaca Elazar (1987).

234

Ressalte-se que, mais importante do que o controle das ações executadas, seria o acompanhamento destas por parte de uma equipe técnica qualificada na continuidade da assessoria técnica aos municípios durante a vigência dos planos, inclusive no tocante à utilização do SIMEC. No modelo atual, a assessoria se encerra quando o termo de Compromisso é assinado.

A continuidade na assessoria e o acompanhamento se tornam ainda mais necessários em municípios de médio e de pequeno porte, os quais, via de regra, sofrem com a precariedade administrativa e financeira, apresentam carência de recursos materiais e, sobretudo, insuficiência e despreparo de pessoas nas secretarias (FERREIRA; FONSECA, 2013).

As dificuldades encontradas pelas secretarias de educação e equipes locais, no tocante ao planejamento e à execução do PAR, reforçam a necessidade de existência de contatos e de trocas contínuas entre os funcionários dos governos, característica do federalismo cooperativo.

Concorda-se com Araújo (2010) ao afirmar que a indução de políticas como o PAR por parte da União se traduz mais como coordenação do que como colaboração, já que a primeira se trata de um procedimento que busca



resultado comum a partir da definição do governo central e, na segunda, a tomada de decisões e o exercício das competências devem ser conjuntas e não isoladas. As ações propostas pelo PAR, geradas por meio do SIMEC, são rígidas e inflexíveis, não havendo negociação ou barganha por parte dos entes federados envolvidos.

Com o PAR, observa-se que a União tem exercido a coordenação federativa. Contudo, se, por um lado, a União está cumprindo em partes sua função redistributiva e supletiva à medida que financia ações nos municípios e estados, por outro, ela tem determinado o que deve ser feito e como deve ser feito a fim de alcançar as metas estabelecidas por si sem existência de diálogo profícuo com os demais entes. Assim, concorda-se com Abrucio, Franzene e Sano (2013, p. 156), ao afirmarem que: “Os efeitos deste tipo de coordenação federativa são importantes, mas não resolvem estruturalmente os problemas da cooperação e da responsabilização entre os níveis de governo”. Políticas pontuais como o PAR não têm alterado a dinâmica federativa brasileira no sentido de torná-la mais cooperativa e de tornar as relações intergovernamentais interdependentes e sem predominância de uma esfera governamental sobre outra.

Considerações finais

O federalismo é um regime de governo que pressupõe a autonomia e interdependência entre os níveis de governo bem como uma inter-relação de colaboração entre eles. Nesse regime, não deve haver um único centro de onde emana o poder: sua distribuição é fruto de um acordo entre as partes, um pacto estabelecido visando manter a unidade na diversidade. Para tanto, é necessário que sejam estabelecidas RIG do tipo interdependentes, as quais se caracterizam pela relação de interdependência e de compartilhamento do poder e da tomada de decisão entre os entes da federação. Um dos fatores que podem favorecer RIG interdependentes é o exercício da coordenação federativa como possibilidade de se encontrar o ponto de equilíbrio entre a autonomia e os direitos originários das partes com as regras do pacto federativo assumidas por todos os governos.

As relações intergovernamentais estabelecidas na trajetória do federalismo brasileiro, entretanto, ainda não se instituíram enquanto relações

interdependentes e equilibradas de modo a consolidar o pacto federativo e a aliança entre os diferentes níveis de governo. Há um predomínio do governo central na federação brasileira, inclusive na proposição de políticas públicas, sobretudo as educacionais, cuja adesão voluntária dos demais entes federados é reforçada por suas baixas capacidades arrecadatória e técnica, dependentes, assim, da assistência técnica e financeira da União, o que provoca o desequilíbrio das relações entre os governos nas arenas decisórias.

O PAR é um exemplo de política induzida pelo governo federal, elaborada unilateralmente, embora executada de forma compartilhada, que não repercute na efetivação do regime de colaboração previsto para o campo educacional na Constituição Federal de 1988, o qual ainda está distante de se efetivar na realidade brasileira. O Plano aborda uma política concebida, exclusivamente, pelo governo central sem participação dos demais entes da federação no desenho da política. A participação desses se deu na adesão à proposta já elaborada, no compromisso assumido em alcançar as metas definidas pela União e na execução das ações. Dessa forma, constata-se a tensão nos modelos de RIG estabelecidos pelo PAR, que ora proporciona a interdependência, ora conserva a autoridade da União.

236

Assim, ainda que o Plano de Ações Articuladas tenha, em sua concepção, relações intergovernamentais fundadas na interdependência entre os entes federados, ele não tem proporcionado uma efetiva cooperação intergovernamental no campo educacional, haja vista a União ainda manter uma postura centralizadora em relação aos entes subnacionais. Logo, é preciso considerar que o PAR representa um avanço para a educação e para as relações intergovernamentais, embora limitado quanto ao seu objetivo precípua de melhoria da qualidade da educação básica e da colaboração e inter-relacionamento entre União, estados e municípios.

Conclui-se que é preciso avançar quanto ao aperfeiçoamento da coordenação federativa exercida pela União visando equilibrar as relações intergovernamentais, dotando os demais níveis de governo de autonomia e de capacidades técnica e arrecadatória. Assim, municípios e estados poderão participar dos processos decisórios acerca das políticas educacionais nacionais desde sua formulação até a avaliação, e não apenas na execução, de maneira subordinada e dependente, como tem ocorrido.



Referências

ABRUCIO, Fernando Luiz. A reconstrução das funções governamentais no federalismo brasileiro. In: HOFMEISTER, Wilhelm; CARNEIRO, José Mário Brasiliense (Org.). **Federalismo na Alemanha e no Brasil**. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, 2001.

_____. A coordenação federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do governo Lula. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, n. 24, p. 105-121, jun. 2005.

_____. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (Org.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: Unesco, 2010.

ABRUCIO, Fernando Luiz; FRANZENE, Cibele; SANO, Hironobu. Trajetória recente da cooperação e coordenação no federalismo brasileiro: avanços e desafios. In: CARDOSO JUNIOR, José Celso; BERCOVICI, Gilberto (Org.). **República, democracia e desenvolvimento: contribuições ao Estado brasileiro contemporâneo**. Brasília: Ipea, 2013.

ARAÚJO, Gilda Cardoso. Direito à educação básica: a cooperação entre os entes federados. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 231-243, jul./dez. 2010.

ARIZNABARRETA, Koldo. Capital social, cultura organizativa y transversalidad en la gestion pública. In: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CIAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, VI; 2001, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de revisão nos 1 a 6/94. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008. 464p.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27833.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; BARBALHO, Maria Goretti Cabral. Federalismo e educação: subsídios para o debate. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 50, n. 36, p. 42-72, set./dez. 2014.

CAMINI, Lucia. **A gestão educacional e a relação entre entes federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. 2009. 294f. Tese

(Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

_____. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, Porto Alegre, v. 26, n. 3, p. 535-550, set./dez. 2010.

CUNHA, Maria Couto; COSTA, Jean Mário Araújo; ARAÚJO, Rosemeire Baraúna Meira de. O Plano de Ações Articuladas: percepções e expectativas na gestão da educação municipal. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 34, jul./dez., 2012.

ELAZAR, Daniel. **Exploring federalism**. Tuscaloosa: The University of Alabama Press, 1987.

FARENZENA, Nalú. A implementação de Planos de Ações Articuladas municipais: marcos e trajetórias de uma pesquisa de avaliação. In: FARENZENA, Nalú (Org.). **Implementação de Planos de Ações Articuladas Municipais: uma avaliação em quatro estados brasileiros**. Pelotas: Editora da UFPel, 2012.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Federalismo e planejamento educacional no exercício do PAR. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 602-623 jul./set. 2014.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília. Plano de Ações Articuladas (PAR): discutindo dados da pesquisa em rede. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília (Org.). **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21**. Brasília: Liber Livro, 2013.

FRANZENE, Cibele. **Federalismo cooperativo no Brasil: da Constituição de 1988 aos sistemas de políticas públicas**. 210f. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2010.

GRODZINS, Morton. **The American System**. Chicago: Rand McNally, 1966.

LIJPHART, Arend. **Modelos de democracia: desempenho e padrões de governo em 36 países**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

SANO, Hironobu. **Articulação horizontal no federalismo brasileiro: os Conselhos de secretários estaduais**. 308f. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2008.

SOUZA, Celina. Federalismo: teorias e conceitos revisitados. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais – BIB**, São Paulo, n. 65, p. 27-48, jan./jun. 2008.



WERLE, Flávia Obino Corrêa. Contexto histórico e atual das políticas educativas: autonomia e regime de colaboração. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Sistema municipal de ensino e regime de colaboração**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

WRIGHT, Deil. **Understanding intergovernmental relations**. 3. ed. California: Books/Cole Publishing Company. 1988.

WRIGHT, Deil. Del federalismo a las relaciones intergubernamentales em los Estados Unidos de America: una nueva perspectiva de la actuacion reciproca entre el gobierno nacional, estatal y local. **Revista de Estudios Políticos**, Madrid, n. 6, p. 5-28, 1978.

Profa. Dra. Daniela Cunha Terto
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte |
Campus Currais Novos
Grupo de Pesquisa Educação, Cultura, Ciência, Trabalho e Tecnologia | NUPECT
E-mail | daniela.terto@ifrn.edu.br

Profa. Dra. Alda Maria Duarte Araújo Castro
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Política e Gestão da Educação
E-mail | alda@ufrnet.br

239

Recebido 24 abr. 2017

Aceito 10 maio 2017



Portaria n° 161, de 20 de dezembro de 1952

No ano de 1952, o Diretor-Geral do Departamento de Educação – professor Severino Bezerra de Melo – no uso de atribuições legais (Portaria n° 161, de 20 de dezembro de 1952) recomendava os títulos e autores de livros e a série correspondente que deveriam ser então adotados nos Grupos Escolares, Escolas Reunidas e Escolas Isoladas. O Conselho Editorial da Revista Educação em Questão publica, nessa edição, a referida Portaria n° 161, de 20 de dezembro de 1952 cujo o teor segue transcrito abaixo:

Marta Maria de Araújo
Editora Responsável da Revista Educação em Questão

Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte
Departamento de Educação
Portaria n° 161, de 20 de dezembro de 1952

240

O Diretor-Geral do Departamento de Educação, no uso de atribuições legais, resolve recomendar que sejam adotados nos estabelecimentos de Ensino Primário os seguintes livros:

Grupos Escolares

- 1° ano – 1° Semestre – Cartilha Popular – Maria Paula.
- 1° ano – 2° Semestre – Terra Querida (1° grau) – Lúcia Alvarenga.
- 2° ano – Terra Querida (2° grau) – Lúcia Alvarenga.
- 3° ano – Terra Querida (3° grau) – Lúcia Alvarenga.
- 4° ano – Terra Querida (4° grau) – Lúcia Alvarenga.
- 5° ano – Livro de Admissão – Otoniel Mota e outros professores.

Escolas Reunidas

- 1° ano – 1° Semestre – Cartilha Popular – Maria Paula.
- 1° ano – 2° Semestre – Vamos Estudar (1ª série) – Theobaldo Miranda da Silva.



2º ano – Vamos Estudar (2ª série) – Theobaldo Miranda da Silva.

3º ano – Vamos Estudar (3ª série) – Theobaldo Miranda da Silva.

4º ano – Vamos Estudar (4ª série) – Theobaldo Miranda da Silva.

Escolas Isoladas

1º ano – 1º Semestre – Cartilha Popular – Maria Paula.

1º ano – 2º Semestre – Primeiras Leituras Na Roça – Renato Sêneca Fleury.

2º ano – Segundas Leituras Na Roça – Renato Sêneca Fleury.

3º ano – Terceiras Leituras Na Roça – Renato Sêneca Fleury.

3º ano – Minhas Lições (4ª série) – Rita Amil de Paiva.

Livros Auxiliares de caráter facultativo para Grupos Escolares, Escolas Reunidas e Escolas Isoladas são: Instrução de Moral e Cívica (Gaspar de Freitas), Aritmética Elementar (Antônio Trajano), Gramática Expositiva e Curso Elementar (Eduardo Carlos Pereira).

Diretoria Geral do Departamento de Educação, Natal, 30 de dezembro de 1952.

Severino Bezerra de Melo

Diretor-Geral do Departamento de Educação

241

RIO GRANDE DO NORTE. Portaria nº 161, de 20 de dezembro de 1952.
Diário Oficial [do] Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 6 jan. 1953. p. 8.

O lugar da didática no âmbito da pós-graduação brasileira

LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **A didática no âmbito da pós-graduação brasileira**. Uberlândia: EDUFU, 2016.

Franciel Coelho Luz de Amorim
Tainá Christine da Conceição Peixoto
Virgínia Pereira da Silva Avila
Universidade de Pernambuco

O livro *A Didática no âmbito da pós-graduação brasileira*, organizado por Andréa Maturano Longarezi e Roberto Valdés Puentes, professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia/UFU, e publicado em 2016 pela Editora da mesma universidade (EDUFU), surpreendeu-nos favoravelmente não só por tratar-se de um trabalho que pode ser considerado uma referência para os estudos contemporâneos sobre Didática como também por ter sido divulgado em livro digital (e-book), com download gratuito.

Organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvidor e Profissionalização Docente (GEPEDI), da Universidade Federal de Uberlândia, e coordenado pelos próprios autores, o livro reúne um conjunto de trabalhos distribuídos em cinco capítulos destinados a abordar o lugar ocupado pela Didática no âmbito investigativo, nos programas de pós-graduação das diferentes regiões do país, no período compreendido entre 2004 e 2010, a partir do olhar de pesquisadores brasileiros experientes e talentosos.

O primeiro capítulo, *Pesquisa e produção acadêmica em Didática em programas de pós-graduação da região Nordeste*, tem como autores José Carlos Libâneo e Raquel A. Marra da Madeira Freitas. Professores da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, ambos são reconhecidos pelos estudos no âmbito da Didática.

Esse capítulo centra-se na análise de 4 (quatro) programas de pós-graduação na região Nordeste e considera: (a) o lugar da Didática nas pesquisas e produções; (b) os campos da Didática em que se tem pesquisado



e produzido; (c) as dimensões da Didática em que se tem pesquisado e produzido; e (d) a divulgação da produção em Didática.

Os resultados encontrados revelam que a Didática tem ocupado pouco espaço dentro das linhas de pesquisa destinadas a essa temática. O cenário traz à tona uma série de indagações sobre o esvaziamento dos estudos teóricos voltados à Didática como um campo específico da Pedagogia, bem como aponta para a necessidade de se discutirem esses dados no âmbito das políticas engendradas para a pós-graduação no campo da Educação.

O segundo capítulo, *Didática no âmbito investigativo em programas de pós-graduação na região Norte*, tem como autores Luis Eduardo Alvarado Prada e Jhony Rodrigo da Silva, que, para traçar as características de cada Programa, confrontam os dados encontrados com base na análise de 4 (quatro) tópicos: (a) projetos de pesquisa desenvolvidos por professores dos programas de pós-graduação das instituições classificadas; (b) produção total e específica em cada uma das universidades; (c) projetos de pesquisa por instituição: campos e dimensões da didática; e (d) veículos de divulgação da produção e sua classificação.

Os indicadores encontrados na pesquisa, como o pequeno número de professores, atestam uma disparidade da região Norte em relação às demais, visto que, na qualificação dos resultados dos projetos de pesquisa, dos 145 projetos que estavam sendo desenvolvidos, apenas a metade estava relacionada à Didática propriamente dita.

Os autores ainda nos convidam a problematizar como transformar as práticas docentes a respeito da Didática se há poucas pesquisas sobre elas e pouco confronto das produções teóricas com o exercício profissional docente.

O terceiro capítulo, *A produção sobre Didática na pós-graduação em Educação da região Centro-Oeste*, fica a cargo dos organizadores da obra, Longarezi e Puentes, que o analisam, introduzem breve discussão sobre o campo conceitual da didática e tecem algumas considerações iniciais sobre o estudo a partir da análise de 30% do total de Programas credenciados na região Centro-Oeste na época.

Com relação às pesquisas, dos 254 projetos desenvolvidos no período de 2004 a 2010, os autores identificaram 199 (78%) na área de didática e 55 (22%) fora dessa área. Mas o que mais chama atenção são as publicações em anais de eventos (63,42%), em detrimento dos periódicos (15,47%)



e dos livros completos (menos de 5%). Os dados demonstram que, no contexto dessa região, a produção acadêmica é pequena em relação ao volume de projetos de pesquisa desenvolvidos e/ou em desenvolvimento, o que revela certa dispersão da área.

O quarto capítulo, intitulado *A didática nos programas de pós-graduação em Educação da região Sudeste*, cuja análise coube também a Longarezi e Puentes, apresenta um panorama dos projetos de pesquisa e das produções na área de didática na região Sudeste. Os autores evidenciam que os docentes publicam trabalhos com acentuada dispersão em relação ao que propõem as linhas de pesquisa a que estão vinculados nos programas de pós-graduação.

Em suma, pesquisa-se com bastante facilidade em campos nos quais se publica pouco ou produz-se bastante em campos nos quais pouco ou nada se pesquisa.

O quinto e último capítulo, de autoria de Orlando Fernández Aquino, Maria Célia Borges, Vânia Maria de Oliveira Vieira e Marilene Ribeiro Resende, tem como título *Estudo da pesquisa e da produção didática em programas de pós-graduação da região Sul*. Seus autores identificaram um número pequeno de projetos em desenvolvimento, sendo que, nos programas da região Sul, os livros (6,01%) e os capítulos de livros (15,43%) – da mesma forma que nas demais regiões, ocupam menor espaço. As revistas também apresentam pouca proporção (17,17%) perante os anais de congressos (61,39%). Outro dado se refere ao expressivo número de publicações em revistas com *Qualis B* (65,32%), sendo pequeno ainda o número de publicações em estrato *A* (11,11%), e ainda presente o hábito de se publicar em revistas sem *Qualis* (15,49%).

Ao longo dos capítulos do livro, os autores destacam que, de modo geral, no âmbito dos programas de pós-graduação analisados, a produção acadêmica é pequena em relação ao volume de projetos de pesquisa em curso, o que revela certa dispersão na área, isto é, um esvaziamento dos estudos teóricos voltados à Didática como um campo específico da Pedagogia.

Esses indicativos regionais permitem traçar um diagnóstico nacional que poderá auxiliar na elaboração de propostas, projetos e políticas para a pós-graduação, além de balizar a discussão na área e o redirecionamento indicado para esse campo.



Portanto, *A didática no âmbito da pós-graduação brasileira* revela-se uma obra necessária e de leitura obrigatória para aqueles que se ocupam da Didática como campo de investigação no âmbito da pós-graduação brasileira.

Mestrando Franciel Coelho Luz de Amorim
Professor da Educação Básica do Estado da Bahia
Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas
Interdisciplinares | Universidade de Pernambuco | Campus Petrolina
Grupos de Pesquisa Sociedade e Natureza | Universidade de Pernambuco
E-mail | francielupe@gmail.com

Mestranda Tainá Christine da Conceição Peixoto
Professora da Rede Municipal de Petrolina
Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas
Interdisciplinares | Universidade de Pernambuco | Campus Petrolina
Grupo de Pesquisa Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do
Educador | Universidade do Estado da Bahia
E-mail | ta.inaa@outlook.com

Profa. Dra. Virgínia Pereira da Silva Ávila
Colegiado de Pedagogia
Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas
Interdisciplinares | Universidade de Pernambuco | Campus Petrolina
Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação no Sertão do
São Francisco | GEPHESF
E-mail | virginia.avila@upe.br

Recebido 17 abr. 2017

Aceito 26 abr. 2017



Normas Gerais de Publicação na Revista Educação em Questão

General rules for publications in the Education in Question Magazine Normas

1. A *Revista Educação em Questão* é um periódico quadrimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Periódico (*on-line*) de acesso aberto e submissão sem custos para o(s) autor(es), publica artigos originais e inéditos de Educação, resultantes de pesquisa científica, além de resenhas de livros e documentos históricos.

2. O artigo em consonância com o que prescrevem estas Normas Gerais é configurado para papel A4, observando as seguintes indicações: digitação em word for windows; margem direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 2,5 cm; fonte Century Gothic no corpo 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm. Nas citações (a partir de quatro linhas), o espaçamento é simples e a fonte, 11.

3. O artigo original e inédito (português, espanhol, francês e inglês), entre 25 e 30 laudas, deve incluir resumo em português, espanhol, inglês e francês (para artigo em língua francesa) em torno de 15 (*quinze*) linhas ou 150 (cento e cinquenta) palavras, com indicação de três (3) palavras-chave em cada idioma.

4. No início do artigo, figurará o título em português, inglês e espanhol, antes de cada resumo (negrito e caixa baixa), autoria(s), instituição.

5. O título deverá conter, no máximo, 100 (cem) caracteres com espaço.

6. A citação, a partir de quatro linhas, deve ser recuada e seguida do sobrenome do(s) autor(es), ano e página.

7. A titulação do autor, instituição, cidade da instituição, órgão de lotação, e-mail, grupo de pesquisa a que pertence devem constar no final do texto, após as referências.

8. Escrever o sobrenome dos autores citados no corpo do trabalho.

9. Registrar, nas referências, somente, os autores citados no corpo do texto, devendo escrever o nome completo dos autores e dos tradutores.



10. As notas devem ter caráter unicamente explicativo e constar no final do texto, antes das referências. Cada nota explicativa deverá conter, no máximo, 400 (quatrocentos) caracteres.

11. O(s) autor(es) deve(m) apresentar uma declaração de que o artigo é, realmente, original e inédito.

12. Cada artigo poderá ter, no máximo, três (3) autores; preferencialmente pertencentes a grupos de pesquisas. Exige-se que, pelo menos, um dos autores tenha o título de doutor.

13. O artigo, resultante de dissertação de mestrado e de tese de doutorado, poderá ter, no máximo, dois (2) autores.

14. A apreciação do artigo pelos pareceristas reside na consistência do resumo (apresentando, necessariamente, objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e resultados); consistência interna do trabalho (com relação ao objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e aos resultados); consistência do título (com relação ao conhecimento produzido); qualidade do conhecimento educacional produzido (com relação à densidade analítica, evidências ou provas das afirmações apresentadas e ideias conclusivo-analíticas); relevância acadêmica e científica (com relação aos padrões de uma pesquisa científica); originalidade do trabalho para a área de Educação e adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa.

15. A resenha de três a quatro laudas deverá vir com um título em português e inglês (negrito e caixa baixa) e a referência do livro resenhado.

16. Cada resenha poderá ter, no máximo, dois (2) autores.

17. A apreciação da resenha reside na sua clareza informativa, crítica e crítico-informativa; apresentação do conhecimento produzido para área de Educação; consistência na exposição sintética do conhecimento do livro resenhado; adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa e às Normas da Revista Educação em Questão.

18. O documento histórico deve vir acompanhado de uma apresentação em torno de 7 linhas ou 100 palavras.

19. O procedimento para submissão de artigo e de resenha no Portal de Periódicos Eletrônicos da UFRN – <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao> – deve seguir a seguinte orientação: aba "Cadastro" (registrar todos os



dados solicitados tanto como autor e como leitor); aba "Página do usuário" (clica no link "autor" e, depois, em "nova submissão") para o envio do texto do artigo. A declaração deve vir anexada no item "Passo 4" (Transferência de documentos suplementares).

20. O artigo e a resenha, submetidos à Revista Educação em Questão, serão, primeiramente, apreciados pelo Conselho Editorial, que analisa sua adequação às Normas e à Política Editorial da Revista (incluindo a originalidade e o ineditismo do artigo) e decide por seu envio aos pareceristas ou sua recusa prévia.

21. O período para submeter o artigo à Revista Educação em Questão é de 1º de março a 31 de outubro.

22. A política de ética de publicação da Revista: i) obedece à Resolução nº 196/1996, do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece as normas regulamentadoras sobre pesquisas, envolvendo seres humanos; ii) procede ao envio para o(s) autor(es) do parecer conclusivo do artigo.

23. Os autores e coautores de artigos e resenhas publicados na Revista Educação em Questão terão um prazo de, no mínimo, dois anos para que possam submeter novos trabalhos para publicação.

24. À Revista Educação em Questão ficam reservados os direitos autorais no tocante a todos os artigos nela publicados.

25. As menções de autores no texto subordinar-se-ão às Normas Técnicas da ABNT – NBR 10520, agosto 2002. Exemplos: Teixeira (1952, p. 70); (TEIXEIRA, 1952) e (TEIXEIRA, 1952, p. 71).

26. As referências, no final do texto, precisam obedecer às Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Exemplos:

Livro

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996.

Capítulo de livro

SOARES, Magda. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.).



Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

Artigo em Periódico

DISCURSO de posse do professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 8-17, jul./set. 1964.

Tese e dissertação

ALMEIDA, Stela Borges de. **Educação, história e imagem:** um estudo do colégio Antônio Vieira através de uma coleção de negativos em vidro dos anos 20-30. 1999. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

SOUZA, José Nicolau de. **As lideranças comunitárias nos movimentos de educação popular em áreas rurais:** uma “questão” desvendada. 1988. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1988.

249

Monografia

MOREIRA, Keila Cruz. Grupos escolares – modelo cultural de organização (superior) da instrução primária (Natal, 1908-1913). Natal, 1997, 59 f. Monografia (Especialização em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1997.

Trabalho publicado em anais de congresso

ARAÚJO, Marta Maria de; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de; FIGUEIRÊDO, Franselma Fernandes. Oráculo(s) de vida terrena e post-mortem (Caicó-Rn, século XIX). In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA AUTO (BIOGRÁFICA), 3; 2008, Natal. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.



Entrevista

ANTONIO. **Entrevista**. Natal, 5 maio. 2010.

Artigo ou matéria de Jornal

CUNHA, Raíra Mércia da; SANTOS, Nilzete Moura. Educação e família. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, p. 4, 15 set. 2013.

Documentos eclesiásticos

FREGUESIA DA GLORIOSA Sant'Ana do Seridó. Termo de matrimônio de Ana Joaquina do Sacramento e Francisco Correia d'Avila. Vila Nova do Príncipe, 1812. In: MEDEIROS FILHO, Olavo de. **Velhas famílias do Seridó**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1981.

FREGUESIA DA GLORIOSA Sant'Ana do Seridó. Assento de óbito de Caetano Barbosa de Araújo. Vila Nova do Príncipe, 1842. In: MEDEIROS FILHO, Olavo de. **Velhas famílias do Seridó**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1981.

Testamento

SILVA, Caetano de Souza. **Testamento**. Caicó/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1890. (Documento manuscrito de 22 de julho de 1890, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

Testamentos e autos de contas

NASCIMENTO, Joaquina Maria do. **Testamento e autos de contas**. Vila do Príncipe /Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1850. (Documento manuscrito de 20 de agosto de 1850, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

SACRAMENTO, Ana Batista do. **Testamento e autos de contas**. Cidade do Príncipe/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1873. (Documento manuscrito de 2 de outubro de 1873, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

Legislação educacional, Constituição, mensagem governamental



BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. **Decreto nº 19.444, de 01 de dezembro de 1930**. Dispõe sobre os serviços que ficam a cargo do Ministério da Educação e Saúde Pública, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19444.pdf>> Acesso em: 13 fev. 2013.

_____. **Decreto nº 20.772, de 11 de dezembro de 1931**. Autoriza o Convênio entre a União e as unidades da federação, para o desenvolvimento e padronização das estatísticas educacionais. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/htm>> Acesso em: 13 fev. 2013.

_____. **Constituições Brasileiras** (1934). Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001 (Ronaldo Poletti – Organizador, v. 3).

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (10 de novembro de 1937). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/.htm> Acesso em: 26 mar. 2013.

_____. **Decreto-Lei nº 868, de 18 de novembro de 1938**. Cria, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/html>> Acesso em: 29 mar. 2013.

_____. **Decreto-Lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942**. Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/.html>> Acesso em: 25 mar. 2013.

_____. **Constituições Brasileiras** (1946). Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. (Aliomar Baleeiro e Barbosa Lima Sobrinho – Organizadores, v. 5).

_____. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Getúlio Dornelles Vargas na abertura da sessão legislativa de 1951. **A educação nas mensagens presidenciais**. Brasília: MEC/INEP, 1987. (v. 1, 1890-1986).

_____. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira na abertura da sessão legislativa de

1957. **A educação nas mensagens presidenciais.** Brasília: MEC/INEP, 1987.
(v. 2, 1890-1986).

Revista Educação em Questão
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação
Departamento de Práticas Educacionais e Currículo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Campus Universitário
Bairro | Lagoa Nova | Natal | Rio Grande do Norte | Brasil
CEP | 59078-970
E-mail | eduquestao@ce.ufrn.br
Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br
Portal de Periódicos da UFRN | www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao

252