

# SABERES

REVISTA INTERDISCIPLINAR DE  
FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

*ENSINO DE FILOSOFIA, FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO  
E A RELAÇÃO ENSINO E ESCOLA  
EDIÇÃO ESPECIAL*

2011

SABERES

REVISTA INTERDISCIPLINA DE  
FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

ISSN 1984-3879

Natal – RN / 2011

ISSN 1984-3879, SABERES, Natal – RN, v. 2, n.esp, jun. 2011

### **Editor Gerente**

Antonio Basílio Novaes Thomaz de Menezes

### **Editores**

Antonio Basílio Novaes Thomaz de Menezes  
Eduardo Pellejero

### **Editoração Eletrônica**

Patrick Cesar Alves Terrematte

### **Normalização e Revisão Gramatical**

Andrea Cassandra Virgulino Figueira  
Efigênia Lima Santos  
Helena Maria da Silva Barroso  
Maria da Conceição Queiroz Maia

### **Conselho Científico**

Ângela Maria Paiva Cruz (UFRN)  
Antônio Carlos Pinheiro (UFPB)  
Cláudio Ferreira Costa (UFRN)  
Daniel Alves Durante (UFRN)  
Davide Scarso (Univ. Nova de Lisboa)  
Jaci Menezes (UFBA)  
Jadson Fernando Garcia Gonçalves (UFPA)  
José Caselas (Univ. de Lisboa)  
José Luis Câmara Leme (Univ. Nova de Lisboa)  
José Willington Germano (UFRN)  
Juan Adolfo Bonaccini (UFRN)  
Marlucia Menezes de Paiva (UFRN)  
Michael Löwy (CNRS)  
Roberto Machado (UFRJ)  
Sandra Mora Corazza (UFRGS)  
Scarlett Marton (USP)  
Silvio Gallo (UNICAMP)  
Sylvio Gadelha (UFC)  
Vanessa Brito (Univ. Nova de Lisboa)  
Walter Omar Kohan (UERJ)

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>05</b>
---------------------------	-----------

### ENSINO DE FILOSOFIA

1 Alessandra da Silva Carrijo <b>DE COMO DEVE SER TRATADA A QUESTÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA ....</b>	<b>07</b>
2 Bárbara Romeika Rodrigues Marques <b>NOTAS SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA EM NÍVEL MÉDIO: A PARTIR DE NIETZSCHE, ATRAVÉS DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS...</b>	<b>21</b>
3 Wanderley J. Ferreira Jr <b>ENSINAR E APRENDER A FILOSOFAR: REFLEXÕES .....</b>	<b>35</b>

### FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

1 Deniz Alcione Nicolay <b>DIDÁTICA MAGNA: INFÂNCIA, TRAGÉDIA E NILISMO.....</b>	<b>53</b>
2 Diogenes G. M. Silva <b>O REVERSO DA IMITAÇÃO A PARTIR DA EDUCAÇÃO DAS PAIXÕES.....</b>	<b>68</b>
3 Maureci Moreira de Almeida e Wuldsen Marcelo Leite Souza <b>EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA APÓS AUSCHWITZ: COMO EVITAR A CONTÍNUA PRODUÇÃO DA BARBÁRIE .....</b>	<b>79</b>
4 Janaina Silmara Silva Ramos <b>(DES)ORGANIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SIGNIFICAÇÕES DOCENTES .....</b>	<b>92</b>

### ENSINO E ESCOLA

1 José João Neves Barbosa Vicente <b>UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE EDUCAR</b> .....	112
2 Helena Beatriz de Moura Belle <b>ESCOLA DEMOCRÁTICA E ESCOLA COM BUROCRACIA ATUAÇÃO DOS COLÉGIOS DA POLÍCIA MILITAR NO ESTADO DE GOIÁS</b> .....	130
3 Ana Zélia Maria Moreira <b>A ESCOLA PRIMÁRIA EM TEMPOS DE MODERNIDADE: GRUPO ESCOLAR “AUGUSTO SEVERO” – NATAL/RN (1908 – 13)</b> .....	149
4 Crislane Barbosa Azevedo <b>EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....	174

#### RESENHAS

1 Helena Beatriz de Moura Belle <i>Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola</i> , de Paulo Roberto Padilha. ....	196
2 Diogo da Silva Roiz <i>Intelectuais paranaenses e as concepções de universidade (1892-1950)</i> , de N. Campos .....	203

## APRESENTAÇÃO

*A Revista Saberes* se define como um espaço plural aberto às pesquisas nas áreas da Filosofia e da Educação, reunindo trabalhos dos mais variados matizes e pesquisadores das mais diferentes formações com trabalhos agrupados em torno de temáticas e áreas correlatas. Neste número especial sobre Educação foram priorizados o Ensino de Filosofia, a Filosofia da Educação e a relação Ensino e Escola como eixos temáticos, abrindo em cada núcleo um amplo espectro de discussão. Assim, esperamos que com este número especial a revista alcance o seu objetivo de incentivar a pesquisa educacional, alargando-lhe as fronteiras enquanto um veículo de divulgação aberto a diferentes perspectivas. E desejamos a todos uma boa leitura.

*Os Editores*

<http://www.periodicos.ufrn.br/ojs/index.php/saberes/index>

# ENSINO DE FILOSOFIA

## DE COMO DEVE SER TRATADA A QUESTÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA

Alessandra da Silva Carrijo\*

### RESUMO:

O presente trabalho tem como objetivo, ao apresentar um breve histórico da presença da filosofia nos currículos escolares da educação básica no Brasil, analisar e problematizar alguns dos entraves que dificultam a sua efetivação no contexto escolar. Procura-se dar especial atenção à resistência bastante comum por parte de alguns educadores em reconhecer a importância dos saberes didáticos e pedagógicos na construção do sentido e da identidade da filosofia na escola básica, bem como em reconhecer o seu valor quando se trata de auxiliar a filosofia na proposição de alternativas para o seu ensino. Conclui ratificando a necessidade de uma maior articulação entre esses diferentes saberes, filosóficos e pedagógicos, por acreditar que somente dessa maneira a reflexão sobre a questão do ensino da filosofia não só poderá avançar para além do embate entre estes campos epistemológicos distintos, como também poderá contribuir efetivamente para a melhor consecução do seu objetivo enquanto disciplina na educação básica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de filosofia. Educação Básica. Epistemologia docente.

### ABSTRACT:

This paper aims at presenting a brief history of the presence of Philosophy in Elementary and High School curriculum in Brazil analysing and problematizing some obstacles that make it hard to take place in school contexts. This paper seeks to give special attention to the common resistance on the part of educators to recognize the importance of pedagogical and didactical knowledge in the construction of meaning and Philosophy identity in Elementary and High School education as well as recognizing its value when it comes to help Philosophy in its propositions of alternatives to its teaching. This text concludes reinforcing the necessity of a better articulation between different philosophical and pedagogical knowledges, believing that only this way the reflection about the Philosophy teaching not only will progress beyond these conflicts among these distinct epistemological fields as well as will contribute effectively to accomplish its goal as a subject in Elementary and High School.

**KEY WORDS:** Teaching of Philosophy, Elementary and High School education, teachers epistemology

---

\* Mestre em Filosofia pela UFG e doutorado em Educação pela PUC Goiás. E-mail para contato: [alessandrascarrijo@gmail.com](mailto:alessandrascarrijo@gmail.com). Trabalho elaborado sob supervisão da minha orientadora Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

O ensino de Filosofia no nível médio no Brasil remonta ao período colonial (século XVI). Naquele período, explica Alves (2002), era ministrado por padres jesuítas - encarregados pela Coroa de catequizar os índios e educar os filhos dos brancos. Possuía como características marcantes o fato de ser ofertado em reduzido número de colégios, baseado na escolástica e voltado exclusivamente para a formação das elites.

Embora ele tenha estado presente no início da colonização, o que pode ser verificado ao se estudar a história político-educacional brasileira, é o caráter instável de permanência desta disciplina nos currículos escolares ao longo da história. Alves (2002), assim resume a trajetória legal da filosofia no nível médio no Brasil: do período colonial até a república, teve presença garantida, porém como pano de fundo para a preparação aos cursos superiores; da 1ª república até 1964, sua presença foi indefinida no ensino; no período da ditadura, de 64 a 1979, ficou ausente do ensino; a partir de 80 com a redemocratização houve o controle no ensino de filosofia. Após a LDB/96, a filosofia passa a ser recomendada, mas continua, em última análise, com o caráter de uma disciplina optativa.

Diante dessa condição instável da filosofia no nível médio, os interessados pelo seu retorno aos currículos escolares organizaram a partir da década de 70 o chamado movimento nacional pelo retorno da Filosofia como disciplina obrigatória nas escolas de Ensino Médio. A inauguração desse movimento tem como marco, segundo Dias (2007), a fundação do Centro de Atividades Filosóficas, mais tarde chamado de Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas – SEAF, que teve na década de 1980 o auge de desenvolvimento de suas atividades.

Apesar de todos os esforços destes grupos organizados, foi apenas com a promulgação da LDB nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996, como já especificado, que se pode finalmente vislumbrar no âmbito das políticas educacionais brasileiras possibilidades reais para o retorno da filosofia enquanto disciplina obrigatória nos currículos escolares. Isso porque com a promulgação da LDB nº 9.394/96 passa a haver uma orientação oficial no sentido de que ao final do ensino médio todo estudante demonstre domínio dos “saberes de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Art. 36).

Sua inclusão definitiva como disciplina obrigatória nos currículos do ensino médio em todo o território nacional se deu, todavia, somente com a aprovação da Lei nº 11.684 de 02 de julho de 2008, que altera o referido Art. 36 da LDB. É importante ressaltar, contudo, que mesmo antes da aprovação da referida Lei, ela (a filosofia) já existia como disciplina em pelo menos uma série do nível médio em boa parte dos estados brasileiros em virtude da aprovação

de leis estaduais. Em Goiás, por exemplo, a referida disciplina já faz parte dos currículos escolares desde 2005. A mesma foi introduzida por meio da Resolução nº. 291, de 16 de dezembro e já vem fazendo parte, desde esse período, da realidade formativa da maioria dos jovens que cursam o ensino médio em todo o estado.

O retorno da filosofia aos currículos escolares em nível nacional, garantido pela legislação vigente, reforça a idéia defendida por Ribas, Meller e Gonçalves, (2004, p. 180) de que “Hoje, mais do que nunca, é necessário criar espaços de reflexão em relação ao ensino de filosofia, a fim de constatar as deficiências com relação a essa disciplina e discutir a identidade dessa na escola básica, criando alternativas para o seu ensino”. Tal necessidade se justifica pelo de fato de que se as condições da presença da filosofia neste nível de ensino não se mostrarem satisfatórias, como assevera Alves (2002, p. 71), haverá a possibilidade de os seus objetivos, enquanto disciplina, serem inviabilizados, gerando uma situação tal “(...) que a presença da filosofia no ensino médio pode resultar inócua e inexpressiva na formação dos educandos deste nível de ensino”.

Diante dessa realidade, a preocupação dos estudiosos tem se voltado agora não só para identificar os referenciais teórico-metodológicos que têm orientado o ensino desta disciplina hoje no Brasil, bem como para verificar se de fato os professores de filosofia do nível médio estão preparados para enfrentar “os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir ao aluno do ensino médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente”, tal como orientam as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Filosofia, consignadas no Parecer CNE/CES 492/2001 e aprovadas na Resolução CNE/CES 12, de 13 de março de 2002.

Existem ainda, contudo, muitos empecilhos que impedem ou dificultam a efetivação de seus propósitos enquanto disciplina na escola básica. Silveira (2005, p. 19) aponta algumas questões interessantes nesse sentido, vejamos:

(...) muitas questões permanecem abertas quando pensamos no ensino da filosofia no nível médio como, por exemplo, sobre a natureza dos conteúdos a serem ensinados, os pressupostos metodológicos que fundamentam a prática do ensino de filosofia, quais as condições que possibilitam o filosofar, que saberes são necessários à docência filosófica, como a filosofia influencia o ensino da filosofia para além das questões didáticas e metodológicas, como é possível o exercício livre da filosofia numa instituição dominada por determinismos burocráticos etc.

Embora todas as questões levantadas pelo autor sejam relevantes, chamamos a atenção para a que se refere ao ‘*como a filosofia influencia o ensino da filosofia para além das questões didáticas e metodológicas*’, pois esta é, no nosso entender, uma questão central quando se trata de pensar o ‘ensino da filosofia’ hoje no Brasil, não só na educação básica como também no ensino superior. Isso porque é comum entre os filósofos professores o entendimento de que a questão do ensino de filosofia deva ser tratada como uma questão eminentemente ‘filosófica’, sendo que autores como Gallo & Kohan (2000); Silveira (2005), Danelon (2003) e Cerletti (2003) referendam esse entendimento.

Os argumentos utilizados para justificar tal posicionamento são muitos, dentre eles podemos destacar o de Gallo & Kohan (2000, p. 191). Segundo estes autores, “Se tratarmos a problemática do ensino de filosofia exclusivamente no plano pedagógico – o que acabam fazendo quase todos os cursos de licenciatura em filosofia – perdemos o âmbito filosófico da questão e ela fica ‘manca’”.

Danelon (2004, p. 346), por sua vez, afirma que “a didática, a metodologia e o objetivo do ensino de filosofia não devem se constituir em assunto específico da ciência da educação”. Embora o autor reconheça que

Dependendo da forma como se aborde a questão, o ensino de filosofia pode envolver áreas distintas do saber. Pode constituir-se em objeto de pesquisa tanto para aqueles que trabalham com o saber pedagógico como para aqueles que trabalham com a filosofia ou com a filosofia da educação.

Afirma acreditar “ser importante pensar o ensino de filosofia desde um olhar da própria filosofia”. O que leva-nos a inferir que há por parte do autor uma tendência em privilegiar o olhar filosófico em detrimento do pedagógico.

Outro exemplo pode ser encontrado no posicionamento dos membros do GT Filósofar e ensinar a filosofar<sup>1</sup>, do qual o autor supracitado faz parte. Isso porque na justificativa de sua proposta de criação, no intuito de se tornar espaço institucionalizado na

---

<sup>1</sup> Proposto por filósofos como: Elisete Medianeira Tomazetti, Filipe Ceppas, Junot Cornélio Matos, Márcio Danelon, Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo, Walter Omar Kohan, dentre outros. Para ter acesso à versão integral dessa proposta acessar: [http://www.filoeduc.org/gt/gt\\_apresenta.html](http://www.filoeduc.org/gt/gt_apresenta.html).

Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), e se constituir, portanto, em um grupo legitimamente apto a pensar o ensino desta disciplina, ratifica-se a ideia de que o Ensino de Filosofia seja de fato “um problema estritamente filosófico”.

Cerletti (2004, p. 19), na mesma linha, afirma que

O problema do ensino de Filosofia não é um problema pedagógico, mas, acima de tudo, uma questão filosófica: Nesse sentido, a questão de ensinar filosofia começa a ser vista como um problema propriamente filosófico – e também político – e não como uma questão exclusivamente pedagógica.

Embora reconheçamos que a filosofia tenha condições de ‘pensar sua prática de transmissão’, tal como afirma Cerletti (2003) e outros autores, e que ela deve realmente se ocupar com esta questão para que desse modo as práticas pedagógicas dos professores dessa disciplina sejam respaldadas pela lógica epistemológica própria da filosofia, a nossa tese é a de que não se pode prescindir dos saberes didáticos, que tratam, como bem salienta Tardif (2002, p. 71), “da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas”, bem como dos conhecimentos pedagógicos, uma vez que, ainda segundo o referido autor, “ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano”. Estes conhecimentos são, portanto, a base sob a qual se deve pensar e elaborar qualquer didática de ensino de filosofia ou de qualquer outra disciplina.

Para que isto venha a se concretizar, no entanto, torna-se necessário elevar o nível da discussão para além do embate entre estes campos epistemológicos distintos e tratar a questão do ensino de filosofia tal como ela deve ser tratada: como uma questão complexa, multifacetada e que envolve, necessariamente, a integração de saberes de diferentes áreas do conhecimento humano, e fundamentalmente os conhecimentos oriundos da educação.

A didática, principal ramo da Pedagogia e responsável por investigar os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação mediante o ensino é particularmente importante nessa discussão.

Libâneo (2008a, p. 62) não só reconhece como já vem discutindo há algum tempo a existência de embates nas licenciaturas brasileiras no que diz respeito ao *status* atribuído aos conhecimentos oriundos da educação nestes espaços de formação. O autor chama a atenção para a questão da didática de forma especial. Segundo ele

O desencontro entre os professores de didática provenientes da pedagogia e os professores das didáticas específicas, especializados num determinado campo científico é um fato conhecido na área da educação. Há anos professores formadores dos cursos de licenciatura afirmam que para ensinar química, história, matemática, basta saber o conteúdo dessas disciplinas, o resto é invenção dos pedagogos. Outros dizem que para aprender uma disciplina é suficiente pôr o aluno numa pesquisa ou colocá-lo num laboratório, supondo uma relação de identidade entre o processo de ensino e o processo de investigação.

O que reforça a idéia de que há uma tendência nas licenciaturas brasileiras, e a filosofia não é diferente, de secundarizar os saberes didáticos e pedagógicos, oriundos, portanto, do campo educacional, e de cada vez mais professores formadores, cada qual dentro da sua especialidade, assumirem para si a responsabilidade de pensar a questão do ensino apenas sob o ponto de vista do seu campo epistemológico específico, ou seja, de forma parcializada e unilateral.

Libâneo, (2008a, p. 62) entende que

Esses desencontros entre docentes formadores que atuam na formação de professores resultam na situação já bastante conhecida nas instituições formadoras: a autonomização e a separação entre o conteúdo da didática e o das didáticas específicas. Enquanto os professores das didáticas específicas tendem a considerar dispensável uma didática denominada “geral”, os pertencentes à pedagogia fazem reparos ao pouco interesse de seus colegas pelos saberes pedagógicos como as teorias da educação, a psicologia da aprendizagem, as teorias do ensino, e a própria didática. Os professores das didáticas específicas dizem: os pedagogos não têm nada a fazer, pois sem conhecer os conteúdos específicos das matérias nada podem dizer sobre o ensino dessa matéria. Já os professores de didática dirão: não é possível alguém ensinar uma matéria desconhecendo as características individuais e sociais do aluno, o contexto social e cultural em que vive, os critérios de seleção e organização dos conteúdos, o papel do ensino na formação da personalidade, as condições mais adequadas de aprendizagem, etc.

Mas se, como afirma Libâneo (2007, p. 29), cabe à Pedagogia ocupar-se com “(...) processos educativos, métodos, maneiras de ensinar” não deveria ser dela a responsabilidade de articular

a discussão sobre questões relativas ao ensino (e a outros assuntos educacionais) com as demais áreas envolvidas? Não deveria, portanto, ser ela utilizada como parâmetro quando se intenta propor alternativas para a questão do ensino e da aprendizagem escolares, independentemente da área de conhecimento à qual a disciplina pertença?

Um dado que nos ajuda a entender melhor porque o ensino da filosofia, que é o que nos interessa particularmente nessa discussão, não pode ser tratado exclusivamente como um problema ‘filosófico’ está relacionado ao fato de caber à pedagogia, tal como explica Libâneo (2007, p. 30), “mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais” investigar a realidade educacional em transformação, “para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação”. Fato este que reforça a tese já explicitada de que não se pode prescindir dos saberes pedagógicos (dentre eles os didáticos) para se pensar a questão relativa ao seu ensino porque aí sim a sua abordagem ficaria ‘manca’.

Isso porque, como bem destaca Libâneo (2007, p. 31), são os saberes pedagógicos que têm amplas condições de servir de orientação à ação educativa, de determinar princípios e formas de atuação, ou seja, são eles que têm condições de dar “uma direção de sentido à atividade de educar”. Claro que é também necessário que os saberes pedagógicos, para terem uma maior efetividade, sejam articulados aos demais saberes oriundos das áreas do conhecimento humano transformados em conhecimento escolar, pois somente a articulação entre eles, como destacado, é capaz de dar o tratamento adequado à questão complexa a que chamamos de ‘ensino’.

O que falta, acredita-se, para que os saberes pedagógicos tenham o merecido prestígio dentro das áreas específicas é, como afirma Libâneo (2007, p. 99) a aceitação do fato de que a pedagogia é “um campo de estudos com identidade e problemáticas próprias”, que não pode e não deve, por essa razão, ser desconsiderado quando se objetiva pensar questões que envolvem a educação, em suas múltiplas dimensões. O que significa dizer, e isso é o que nos interessa mais especificamente, que “todo ensino supõe uma ‘pedagogização’, tal como explica Libâneo (2007, p. 34-35), isto é, supõe uma direção pedagógica (intencional, consciente, organizada), para converter as bases da ciência em matéria de ensino” da qual não se pode prescindir.

‘Pedagogizar’ a ciência a ser ensinada significa, por sua vez, ainda conforme o referido autor

(...) submeter os conteúdos científicos a objetivos explícitos de cunho ético, filosófico, político, que darão uma determinada direção (intencionalidade) ao trabalho com a disciplina e a formas organizadas do ensino. Nesse sentido, converter a ciência em matéria de ensino é colocar parâmetros pedagógico-didáticos na docência da disciplina, ou seja, juntar os elementos lógico-científicos da disciplina com os políticos-ideológicos, éticos, psicopedagógicos e os propriamente didáticos.

Libâneo (2007, p. 70), em uma discussão sobre as disciplinas que se ocupam com o fenômeno educativo, ratifica

Entre os que se dedicam à formação de professores de nível superior ou de nível médio, é comum tomarem apenas o aspecto da totalidade do fenômeno educativo decorrente da área de estudo em que são especialistas - sociologia, psicologia, economia, filosofia, lingüística, etc.” (p. 70).

E assevera que os problemas surgem exatamente quando estes especialistas “(...) pretendem generalizar conclusões de estudos ou opiniões para todas as instâncias da prática educativa” sem levar em conta aspectos ligados à teoria geral da educação, ou seja, aos saberes didáticos e pedagógicos. E é essa a preocupação que temos quando percebemos que os filósofos envolvidos com a questão do ‘ensino da filosofia’ tendem a acreditar ser o mais correto tomar este objeto de estudo apenas sob o ponto de vista de sua formação, ou seja, apenas sob o ponto de vista filosófico.

Para corroborar ainda mais a importância dos saberes didáticos e pedagógicos para uma boa práxis educativa podemos destacar também os estudos de Pereira (2000). O referido autor identificou em sua pesquisa alguns dilemas presentes nas licenciaturas brasileiras que podem vir a comprometer o trabalho do professor quando este estiver atuando na educação básica, e que, no nosso entender, são exatamente frutos da não valorização da formação pedagógica nas propostas dos cursos de licenciatura, dentre eles o curso de filosofia, que nos interessa mais especificamente. O que comprova que há sim uma falta e não um excesso deste tipo de formação. Dentre os dilemas apontados pelo autor podemos destacar: separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, dicotomia entre ensino e pesquisa e desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática. Alguns deles, inclusive, já

discutidos por Libâneo (2007) e outros autores.

Todo o exposto até aqui serve para ratificar, no que se refere à questão do ensino de filosofia, que a justificativa de Gallo & Kohan (2000, p. 191) de que é preciso tratar a problemática do ensino de filosofia como sendo uma questão eminentemente filosófica exatamente porque ela tem sido tratada “exclusivamente no plano pedagógico” – o que supostamente ocorreria “em quase todos os cursos de licenciatura em filosofia” não encontra muita sustentação.

Isso porque o que se constata hoje nos cursos de licenciatura em filosofia no Brasil é a falta de reconhecimento de que são também importantes, além do conhecimento disciplinar (filosófico), o que Libâneo (2002) chama de ‘conhecimentos sobre educação e aprendizagem’, pois somente estes promoverão o desenvolvimento da competência teórico-prática, ou do saber-fazer pedagógico necessários à profissão docente. O que demonstra, no nosso entendimento, que a formação didático-pedagógica do professor de filosofia não vem tendo tanto prestígio quanto às vezes se faz transparecer, mas, ao contrário, que ela continua sendo vista, tal como assevera Alves (2005, p. 120)

(...) Apenas como um complemento (...), algo que deverá ser acrescentado para complementar a formação filosófica do graduando, que se dedicará a algumas disciplinas de caráter pedagógico que o habilitarão a lecionar filosofia no ensino médio. (...) O pedagógico, nesta acepção, aparece como uma técnica de ensino que deverá ser assimilada pelo estudante e aplicada no ensino da matéria de seu domínio específico, não constituindo parte integrante da formação filosófica geral do estudante de filosofia.

Sabendo que o que se aprende e se vivencia na formação inicial influencia na prática profissional do futuro professor ao longo de sua carreira; e que a formação pedagógica tem sido relegada a um segundo plano nos cursos de licenciatura específica, dentre eles o de filosofia, temos, como resultado, professores de filosofia que apresentam na sua prática profissional, tal como explicitado por Silveira (2005, p. 155) “dificuldade de superar o método tradicional de ensino, aprendido na Graduação (por meio inclusive dos exemplos dos professores).”

Por esta razão o referido autor, (SILVEIRA, 2005, p. 22), acredita que

A Filosofia encontra-se em situação desconfortável na cultura brasileira atual quando inserida no currículo escolar. Pois neste contexto ela apresenta-se fruto de toda a sua tradição, como um ensino verbal, baseado em leituras, interpretação de textos e discussões.

Assim, pensamos ser necessário, se intentamos modificar esta realidade e garantir à filosofia uma existência efetiva no contexto escolar, que o licenciando em filosofia tenha mais acesso a conhecimentos didáticos e pedagógicos em seu processo de formação, pois somente estes, quando bem articulados aos conhecimentos específicos, serão capazes de lhes dar os subsídios necessários para efetivar eficientemente o processo de ensino aprendizagem da filosofia na escola. Somente estes irão instrumentalizá-lo de modo a torná-lo apto, tal como afirma Gauthier (1998), a mobilizar diferentes teorias, metodologias e habilidades em função da atividade de ensino. E se isso não tem acontecido, demonstra que tem havido uma falta e não um excesso desse tipo de formação que pode ser comprovada inclusive por meio da perpetuação nas escolas, nas aulas de filosofia, de práticas de ensino quase que exclusivamente tradicionais, como bem apontou Silveira (2005).

Pasquale (apud RODRIGO, 2009, p. 7), ratifica nossa argumentação ao chamar a atenção para o fato de que

O problema da *filosofia* (...), dentro de certos limites, não é unicamente teórico, mas um problema *didático* e *educativo* do nosso tempo: põe as instituições educativas e todos os professores de filosofia diante da questão de mediar a riqueza de uma tradição e de uma prática cultural *para a massa* dos jovens alunos (grifos do original).

Fica patente, portanto, que o caminho para a resolução do problema do ensino de filosofia perpassa a criação de uma didática específica, apoiada pelos saberes pedagógicos mais amplos, e que não será resolvido, tal como salienta Silva (2001), enquanto a filosofia não parar de se negar a pensá-la para que assim possa caminhar no sentido de construir uma metodologia adequada ao seu ensino que não seja somente a leitura e interpretação de textos, o que só acontecerá, acredita-se, quando ela associar ao conhecimento filosófico, conhecimentos oriundos da educação.

Diante do exposto, fica ainda evidente que a crença de que transformando a questão

do ensino de filosofia em uma questão ‘eminente filosofica’, resolver-se-á questões de cunho didático-pedagógicas, ou mesmo a crença de que, como acredita, por exemplo, Cerletti (2003, P. 64) “As técnicas de ensino para as aulas de Filosofia devem ser criadas pela própria Filosofia ou pelos professores-filósofos que atuam nas escolas” sem que para isso haja um diálogo frutífero com a pedagogia e seus saberes, é no mínimo equivocada.

Sabendo que, nas palavras de Boavida (1001, p. 5), é preciso transformar os modos de se fazer Filosofia,

Especialmente quando se trata de desenvolvê-la com adolescentes que se encontram numa fase com características comportamentais, afetivas e cognitivas muito próprias e de uma complexidade especial, marcada pela busca de autonomia, por um lado e de outro, por instabilidade.

E que, continua o autor, “Esse comportamento do adolescente, próprio dessa fase de desenvolvimento, vai exigir seguramente uma didática especial, adequada a especificidades da Filosofia e ao adolescente”, reforçamos a nossa tese de que os saberes didático-pedagógicos têm papel fundamental nesse contexto.

Todos os problemas acima apontados, oriundos de uma tradição positivista que insiste em delimitar de forma rígida as fronteiras do conhecimento, poderiam ser minimizados se levássemos em consideração apenas a idéia de que, como explica Libâneo (2008b, p. 2) “o núcleo básico das práticas educativas” deve ou pelo menos deveria ser, em última instância, “(...) a formação e o desenvolvimento humano”, visando promover mudanças qualitativas no seu desenvolvimento e sua personalidade. Pois se assim o fizéssemos certamente ficaria mais fácil visualizar a necessidade de integração entre os saberes filosóficos e pedagógicos, já que se tornaria evidente que essa integração implicaria em melhoria na qualidade do ensino para a formação do humano, o que modificaria, por sua vez, a perspectiva da filosofia dentro da escola básica.

O que fica claro no nosso entendimento é que, tal como assevera Libâneo, 2008a, p. 60) “A investigação pedagógica voltada aos problemas didáticos precisa dedicar-se com mais afinco ao estudo das possibilidades teóricas e práticas de integração entre a didática e as didáticas dos saberes específicos”, pois só assim, acredita-se, será possível romper efetivamente as barreiras ainda existentes e que impedem o diálogo profícuo entre a pedagogia e as demais áreas específicas transformadas em conhecimento escolar, dentre elas a

filosofia que, como demonstrando, tem ainda grandes dificuldades de abertura aos conhecimentos educacionais e que por essa razão, pouco tem avançado na discussão e na proposição de alternativas viáveis para a questão do seu ensino.

Deixamos a palavra final a cargo dos professores de filosofia que atuam na educação básica, afinal, são eles que vivenciam a realidade do ensino e por certo já perceberam que apenas a detenção do conhecimento da disciplina não é suficiente para levar adiante as questões complexas que envolvem o ensino e a aprendizagem da filosofia em situações concretas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Danton José. *A filosofia no Ensino Médio – ambigüidades e contradições na LDB*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

BOAVIDA, João. *Filosofia do ser e do ensinar: proposta para uma nova abordagem*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1991.

BRASIL, Presidência da República, Lei Nº 11.684, Que altera o art. 36 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio, de 2 de junho de 2008.

BRASIL, Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 12. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Filosofia (Parecer CNE/CES nº 492 de 2001) Brasília, DF: MEC/CNE, de 13 de março de 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996, p. 27849.

DIAS, Isaltino Dias. *A Filosofia no Ensino Médio: sentidos do exercício da docência*. Universidade do Vale do Itajaí. Dissertação de Mestrado defendida em 01/06/2007

CERLETTI, Alejandro. Ensinar Filosofia: da pergunta filosófica a proposta metodológica. In: KOHAN, W. (org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

CERLETTI, Alejandro. Ensino de Filosofia e Filosofia do Ensino Filosófico. In: GALLO, Silvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (orgs.). *Filosofia do ensino de Filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003.

DANELON, Márcio. Por um ensino de filosofia como diagnóstico do presente: uma leitura à luz de Nietzsche, *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 345-358, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

GALLO, Sílvio, KOHAN, Walter Omar [Orgs.] *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GALLO, Sílvio, Ética e cidadania. In: *Filosofia do ensino da filosofia* /Sílvio Gallo, Gabriele Cornelli, (Márcio Danelon org.). – Petrópolis, R J: Vozes, 2003.

GOIÁS, Resolução nº. 291, de 16 de dezembro de 2005, Regulamenta a inclusão da Filosofia e da Sociologia na Educação Básica, no âmbito do sistema educativo de Goiás e dá outras providências.

GT Ensinar a filosofar. *Proposta de criação*. Site: [http://www.filoeduc.org/gt/gt\\_apresenta.html](http://www.filoeduc.org/gt/gt_apresenta.html), acesso em 10/08/2010.

LIBÂNEO, José. C.. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* São Paulo, Cortez, 2007.

LIBÂNEO, Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma P. A. e D'Ávila, Cristina (Orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas (SP): Ed. Papirus, 2008a.

LIBÂNEO, José C. O campo do conhecimento pedagógico e a identidade do profissional pedagogo, Goiânia, *Educativa*, v. 11, n. 1, jul-dez, 2008b.

LIMA, Marco Antônio Cardoso. Caminhos críticos no processo ensino-aprendizagem em filosofia, *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 195-210, set./dez. 2007, p. 195-210.

MATOS, J. C. *Em toda parte e em nenhum lugar: a formação pedagógica do professor de filosofia*, Tese de Doutorado, Campinas, FE-Unicamp, 1999.

RIBAS, M. A. C.; MELLER, M. C.; e GONÇALVES, R. Repensar da filosofia no ensino Médio. In: CÂNDIDO, C.; CARBONARA, V. (Orgs.). *Filosofia e Ensino – um diálogo interdisciplinar*. Rio Grande do Sul: Editora UNIJUI, 2004.

RODRIGO, Lídia Maria. *Filosofia em sala de aula – teoria e prática para o ensino médio*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009 (Coleção formação de professores).

SILVA, Edison A. *A formação da disciplina de Filosofia no ensino médio brasileiro (1980 – 2000)*: Uma contribuição à História das Disciplinas Escolares. 162f. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, São Paulo, 2001.

SILVA, Maria H. G. F. da. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *Rev. Perspectiva*, Florianópolis-SC, v.23, n. 02, p. 381-406, jul-dez, 2005.

SILVEIRA, Paulo Ricardo Tavares da. *Saberes do Professor de Filosofia no Nível Médio*.

Dissertação de Mestrado, UFSM, 01/07/2005.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

## **NOTAS SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA EM NÍVEL MÉDIO: A PARTIR DE NIETZSCHE, ATRAVÉS DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**

Bárbara Romeika Rodrigues Marques \*

### **Resumo:**

Os escritos de Nietzsche fornecem elementos de reflexão acerca do mundo moderno. É a partir da crítica que lança à Cultura de seu tempo que podemos perceber o papel da Educação nesse tempo da técnica, do conhecimento que se atrela a uma aplicabilidade específica. Faz-se intenção neste texto um percurso no pensamento nietzschiano quando de sua inspiração à formação de um novo homem. Para pensar, também, a atividade filosófica em nível médio enquanto reflexão e para desviar de seu trajeto o cárcere do conceito que mantém o humano longe de sua condição natural de *ser-mais*. Como, enfim, “afirmação do ser” poderia guiar a atividade do “filósofo funcionário” em sala de aula? Esse texto propõe algumas observações sobre Educação intuídas por Nietzsche bem como busca acolher o esforço dos pedagogos que se afinam aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Uma tentativa primeira de que atividade filosófica em nível médio faça valer o risco de sua obrigatoriedade no currículo regular.

**Palavras-chave: Nietzsche; Ensino Médio; Mundo Moderno.**

### **Abstract:**

Nietzsche's writings provide us elements of reflection about the modern world. From criticizing the mainstream culture we can perceive the role of education in technique-loving times, of the embodied knowledge to an specific applicability. It is intended in this text to provide a walkthrough into Nietzsche's thought as his inspiration for the formation of a new man. To think, also, about the philosophical activity while in high school as a reflection and to divert its course from the imprisonment of the concept that keeps the human away from his natural condition of *being-more*. How, finally, "an assertion of being" could guide the activity of the "employed philosopher" in the classroom? This paper proposes some comments on Education intuited by Nietzsche as well as searches to welcome the efforts of educators who are attuned to the National Curriculum. A first attempt to attest that the philosophical activity in high school upholds the risk of his obligation in the regular curriculum.

**Key-Words: Nietzsche; Modern World; High School.**

## **1 DO APARATO ESTILÍSTICO DE NIETZSCHE**

---

\* Mestranda em Filosofia pelo PPGFIL – UFRN. E-mail: barbararomeika@yahoo.com.br, Natal, RN, Brasil.  
ISSN 1984-3879, SABERES, Natal – RN, v. 2, n.esp, jun. 2011

O “selo Nietzsche” é patrocinado por uma disposição estilística peculiar e incisiva – pra se pegar dois adjetivos mais rasteiros. Há, sobretudo, a abertura para a linguagem meio ao caminho trilhado em sua experiência própria. O exercício de sua escrita empenhou-se em pertencer ao domínio do improvável: o exagero, as contradições e o escárnio constituem parte de sua engenharia, aparelhagens lançadas à contraposição do edifício bem construído da razão. O estilo caótico e contundente é, enfim, como escolhe traçar sua rota para emergir contra valores tão bem estruturados que talvez a voz branda e amena sequer tocasse.

E o que sua poesia expressa conta com o respaldo de suas entranhas: não se sabe ao certo se o anúncio é resultado de seu comprometido estado de saúde ou se o grito ecoa da coragem de um corpo destemido e forte, contrário àquela tradição de filósofos racionais, amarrados à forma e ao rigor específico da argumentação; Entusiasmo e audácia ou comprometimento psíquico, fato é que desde suas anotações primeiras enveredou-se pela crítica de todos os valores, a fim de superá-los. A forma como ataca as pretensões de Verdade ou, usando seus termos, o *homem teórico*, como nomeou Sócrates em “A origem da tragédia”, aponta a intenção de Nietzsche em restaurar o homem intuitivo, um retorno à habilidade natural do homem de lidar com sua multiplicidade, a imprevisibilidade, a mutabilidade, produto, enfim, do que é corpóreo.

Contra os *filisteus da cultura*, Nietzsche (através de Zaratrusta) diz: “entre eles tudo é discurso, palavras que se dissipam (...) Todas as coisas cacarejam, mas quem é que quer ficar ainda no ninho a chocar ovos?” (NIETZSCHE, 1983) O seu Zaratrusta, pois, não deseja vender o **conceito**. É ele próprio o retrato da solidão, da paciência: não faz mais do que enriquecer cada um de si mesmo, desvelar o que cada um é e o que tem de melhor, elevar cada um à sua própria altura, procurar em suma que cada um chegue a ser o que é.

A arte é a imagem que ressoa através do eco desconcertado, do alto de sua reclusão voluntária. Quando ao homem é imperativo o descaso com plumagens da vaidade, sua voz se difunde livre, longe de toda aquela pretensão que a pompa e o rigor requisitam. Pensar a partir de Nietzsche é, assim, aceitar os descaminhos da palavra e construir com eles uma imagem do mundo, em suas infundáveis possibilidades.

Ademais, para não morrer de tédio e não ver o formato que tanto criticou escapar imune anunciou a morte de Deus. O terreno estaria livre para seu super-homem transitar: a distração metafísica distorce a posição real do que é humano e as imposições transcendentais

desviam-lhe sua força e possibilidades. A dor, a dúvida, a experimentação... estar vivo seria antes de tudo usar os sentidos e não confinar a razão em um pedestal. A empreitada de fazer o novo homem tendo a cabeça menos pesada que a do homem racional, fez validar um corpo inflado de sensações. Pode-se visualizar a contraposição vigor versus rigor e lutar, com Nietzsche, em favor daquela. Seu experimento, enfim, aponta à atividade filosófica o caminho de suas refutações e anuncia que seu castelo de areia necessita ser desfeito para ressurgir e se firmar com mais força e pertinência.

## 2 DO APARATO CRÍTICO

Ao incitar a consolidação do homem intuitivo, ao oferecer sua própria vida e literatura como experiência, e ao ser, Nietzsche, uma forte voz de combate crítico ao mundo moderno, sua filosofia se agrega ao esforço de pensar, junto com a Educação, propostas para a instauração de um pensamento livre, longe de todas aquelas amarras que apreende o seu foco em linhas demarcadoras advindas da sobreposição do uso da Razão. É com ele que *outra* cultura pode ser pensada ou que outra relação da razão com o sujeito pode ser empreendida e a partir de então seus derivantes.

Dentro do contexto das vivências contemporâneas, onde claramente se evidencia a Educação direcionada ao conhecimento instrumentalizável e direcionado a fins delimitados, a Filosofia perde sua força e mantém-se a cargo do que deveria ser-lhe oposição. Os impulsos vitais são afogados pelos ditames da razão e a capacidade criativa que haveria de constituir-se como essencial característica humana é esquecida ou tem sua direção desvirtuada pelos valores morais. É quando a crítica de Nietzsche vem a legitimar carências que também são as nossas e que verificamos a cada vez que observamos nosso sistema educacional. Sua condução à filosofia dionisíaca fornece-nos uma fresta perante a adquirida inabilidade de expressarmos nossa marca humana demasiada – descobertas, sentidos, experimentações.

Com efeito, o homem científico encontra-se contornado pelas imposições que submete e está submetido em seu tempo. Tem o corpo engessado pela necessidade de direcionar o conhecimento para fins práticos: precisa a todo custo empreender o tempo que lhe cabe de vida à atividade de codificar e decodificar a vigente dominação da técnica. A excelência com que o conhecimento sistemático se alastra no contexto das relações sociais

dita o formato que deve ter o conhecimento. É então que se conflagra a crítica nietzschiana à educação de seu tempo – por sobrepor a técnica e estorvar a possibilidade humana de vivenciar os valores estéticos ou, enfim, todos aqueles valores que se aproximam da experiência do sentir, da vivência estética – valores originalmente humanos.

Com Nietzsche, entendemos que o conhecimento deve estar conectado ao conjunto das vivências humanas, e, portanto, dizer que a Razão é o aparato superior e com ela o conhecimento científico, é desvirtuar uma condição demasiada humana. Condição humana: aquela, em suma, que se aproxima do âmbito das experiências dos homens, e mantém acesa a chama do *fazer criativo*. O conhecimento, enfim, não pode ter por objeto entidades ideais autônomas. Quando o homem direciona sua força subjetiva à caça das respostas últimas, quando empreende com a linguagem a *decodificação* para o mundo e os conceitos se estabelecem enfáticos, a habilidade humana de instaurar o novo e valer-se da aleatoriedade que o sentir promove perde a direção. Assim, o que há é um esquecimento: a linguagem arraigada e seus entroncamentos tão bem estabelecidos desviam o que se faz corpóreo e instintivo. Quando o esforço do homem está voltado à apreensão incondicionada do conceito, ele já não pode legitimar a experiência criativa. O intento da técnica racionalista, que se impõe significativamente aos formatos do mundo moderno, configura o modo como o conhecimento deve vigorar em seu meio, fazendo do impulso inventivo recurso dispensável. O conhecimento, dessa feita, condiciona-se às necessidades práticas das relações humanas e a sua instrumentalização se faz imperativa.

### 3 FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

Como se sabe, Nietzsche pouco escreveu acerca da Educação, mas passagens como essa observada em *Schopenhauer Educador*, a terceira de suas *Considerações extemporâneas*, nos fornece um caminho. É partindo da reflexão crítica que desenha sua argüição:

E como vê o filósofo a cultura em nosso tempo? Muito diferente, sem dúvida, daqueles professores de filosofia contentes com seu Estado. Para ele é quase como se percebesse os sintomas de uma total extirpação e erradicação da cultura, quando pensa na pressa geral e na

crescente velocidade da queda, na suspensão de toda a contemplatividade e simplicidade (...) As ciências, praticadas sem nenhuma medida e no mais cego *laissez faire*, estilhaçam-se e dissolvem toda a crença firme; as classes cultas e os Estados civilizados são varridos por uma economia monetária grandiosamente desdenhosa. Nunca o mundo foi mais mundo, nunca foi mais pobre em amor e em bondade (...) Tudo está a serviço da barbárie que vem vindo, inclusive a arte e a ciência de agora. O homem culto degenerou no pior inimigo da cultura, pois quer negar com mentiras a doença geral e é um empecilho para os médicos. (NIETZSCHE, 1983)

O homem culto representa perigo à cultura porque a carga do conhecimento que recebe não conecta-se à vida, em sua abertura e possibilidade humana, mas antes alia-se aos ditames da técnica, do *fazer* mercadológico. A cultura enfim, a que Nietzsche ironiza e detecta o pacto com os modismos e vaidades, formata e é formatada pelo papel que a educação instrumentalizada exerce. O tempo que resta aos assuntos sociais não é suficiente, dada a velocidade com que o imperativo do crescimento se interpõe, enfática. Quando não há mais o artifício da contemplação, não há, também, a prática da leitura para crescimento pessoal. Os leitores modernos perderam a característica de empreender o tempo necessário à prática da interpretação de mundo e já não se permitem uma atenção distinta dos assuntos que lhe conduzam à promoção social. Certa completude que receberia o leitor, a partir do natural gosto pelo conhecimento conectado ao mundo, perde-se no aparato técnico. Como, nesse meio, pensar a educação, dada na configuração do mundo moderno vigorar o imperativo da síntese, do que é efêmero e do que, afinal, se atrela aos valores do **ter**?

Mais especificamente, quando se pensa a Filosofia no currículo escolar no ensino médio, as questões pensadas por Nietzsche são de extrema pertinência. Quando, sobretudo em nosso tempo, a atividade do pensamento mais e mais se ausenta da contemplação estética e quando tanto se distancia do auto conhecimento e mais se atrela aos ditames da sociedade de consumo, pensar a Filosofia em sala de aula é intermediar uma possibilidade para que venha a constituir-se um contraponto aos valores do mundo moderno. A partir dos elementos fornecidos pela reflexão crítica, outro processo formativo pode ser pensado. Quando a filosofia vai oficialmente para sala de aula de nível médio, ela pode significar, de fato, uma possibilidade daquilo que Nietzsche sugeriu como *descontaminação* à distorção dos valores modernos. Pode, enfim, ser um caminho que, com o pensamento nietzscheano esteja conectado à afirmação da vida, à abertura do ser, à vivência estética em sua experimentação e

ao jogo demasiado humano da vida. Pensar a filosofia em sala de aula, então, é salvaguardar a força filosófica em sua condução e vislumbrar à promoção da liberdade e da experiência de viver, ao passo que é, também, entender a melhor configuração que ela poderia ter, consoante público almejado.

Como pensa Nietzsche a aplicabilidade acadêmica da Filosofia, numa citação esclarecedora também para o educador que se lança em sala de aula com atividade filosófica em nível médio – ainda em *Schopenhauer educador*:

O que importa a nossos jovens a história da filosofia? será que eles devem, pela confusão das opiniões, ser desencorajados de terem opiniões? Será que devem ser ensinados a participar do coro de júbilo: como chegamos tão esplendorosamente longe? Será que, porventura, devem aprender a odiar ou desprezar a filosofia? quase se poderia pensar este último, quando se sabe como os estudantes têm de se martirizar por causa de suas provas de filosofia, pra imprimir as ideias mais malucas e mais espinhosas do espírito humano, ao lado das mais grandiosas e mais difíceis de captar, em seu pobre cérebro. A única crítica de uma filosofia que é possível e que além disso demonstra algo, ou seja, ensaiar se se pode viver segundo ela, nunca foi ensinada em universidades: mas sempre a crítica das palavras com palavras. E agora pense-se em uma cabeça juvenil, sem muita experiência de vida, em que cinquenta críticas desses sistemas são guardados junto e misturados – que aridez, que selvageria, que escárnio, quando se trata de uma educação para a filosofia! Mas, de fato, todos reconhecem que não se educa para ela, mas para uma prova de filosofia: cujo resultado, sabidamente e de hábito, é que quem sai dessa prova – ai, dessa provação! – confessa a si mesmo com um profundo suspiro: “graças a Deus que não sou filósofo, mas cristão e cidadão do meu Estado!” (1983)

O escrito versa acerca do percurso da filosofia acadêmica, mas suas imbricações estão tão próximas ao questionamento acerca do ensino médio que sua direção se estende à prática didática. Ora, como se esquivar do evidente fato que o público atendido pelo ensino médio é formado essencialmente por adolescentes, ou jovens, idades em que o apelo midiático é mais intenso e o tempo do *acontecer* aproxima-se antes da fugacidade dos fatos, da farta oferta tecnológica e audiovisual, tal qual o formato imbuído pelo mundo moderno.

O que, então, imediatamente direciona a busca do professor de filosofia, o “filósofo funcionário”, a uma metodologia eficaz. Afinal, além de todas as imbricações que envolvem a

ida da filosofia à sala de aula, pensar no “com que recorte?” e “como?” mostram-se imperativos, posto que o melhor programa não pode ser aplicado a uma sala de aula vazia. Despertar o interesse, sensibilizar o aluno, e conduzir a atividade inédita no currículo escolar de forma convidativa e que faça sentido na existência e no contexto do aluno são princípios elementares, quando se pensa numa prática viva. É certo que todos nós esperaríamos instruir alunos inclinados à leitura, dispostos ao pensamento crítico e naturalmente propensos à atividade filosófica, mas sabemos que quase nunca esse aluno vai existir além de uma ou outra exceção. Para tal, à apatia e à negação do empenho subjetivo pode-se contrapor uma prática que se mostre dinâmica, com elementos comuns à oferta de som, cor e imagem em movimento presentes além-muros da sala de aula. Com a principal ressalva, naturalmente, que não esteja a aula de filosofia apenas na dimensão do senso comum, no nível da *doxa* – ou até no âmbito da aparição audiovisual. Uma prática, enfim, que se mostre exclusivamente *sensualista* descarta a atividade do pensamento que percorreu mais de dois mil anos o entendimento dos seres humanos. Os valores clássicos, aqueles entendidos por Hannah Arendt como difundidos pela “autoridade do professor”, não podem ser eliminados da prática didática pois a novidade sozinha não se atrela a nenhum valor duradouro, antes, difunde certezas mecanicamente, sem nada a que se pegar. Tal qual a reunião de opiniões soltas lançadas acerca dos grandes temas se perdem se não respaldadas pelo pensamento filosófico. Hannah Arendt, em suma, contribui com a pedagogia quando faz consolidar, na Educação, a transmissão de conhecimentos atrelados ao conjunto de experimentos vividos no mundo grego, como o foi, por exemplo, com o experimento de fazer da pólis um palco para ação política. O mundo plural se instaura quando seus constituintes demonstram, na ação política, o cuidado com as gerações futuras: o conceito de natalidade é central, em Arendt, e é com ela que podemos validar a intenção de uma Educação mais humanizada. Para quem se propõe a pensar o processo educativo como elemento mediador da reflexão crítica e da consequente retomada da ação política, o pensamento arendtiano fornece pertinentes elementos. Com eles, quiçá a sala de aula possa vir a instigar em seus alunos o gosto pelo conhecimento, e além, o sentimento de pertencer ao mundo e poder intervir positivamente nele.

Nietzsche, que também foi buscar nos valores clássicos um arsenal de inspiração, apontou o risco eminentemente intrínseco ao mundo moderno de descartar valores demasiadamente humanos e compactuar com o universo da técnica, da aplicabilidade e da arte como objeto de consumo. É com os pré-socráticos que Nietzsche se lança na proposta imbuir ao homem aquela fluência e curiosidade tão naturais ao que se queira essencialmente humano.

Seu Heráclito remonta ao prazer de experimentar a vida a cada novo fluxo do *devenir*, como pretendendo afastar do homem o cárcere do conceito e validar sua habilidade natural de fixar a vida em bases imutáveis, direcionadas tão somente pelo impulso de *ser mais*. *Ser mais* não se atrela, naturalmente, ao *ter mais*, porque o domínio dos códigos conceituais do saber instrumentalizável, da Razão e do conceito, são sintetizados por uma condição não-humana que afasta-o do tempo e espaço necessários ao autocrescimento. Nietzsche pensa a formação de um novo homem e é com ele que podemos pensar nossas práticas escolares.

#### 4 DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

A Prússia, o contexto do referencial crítico nietzschiano, que até o final do século XIX já observava uma estrutura escolar de largo alcance, tinha suas instituições de ensino superior como modelo para outros países. No entanto, Nietzsche observava nessa estrutura o desvio do verdadeiro papel da educação, uma vez da efemeridade desse aparelho acadêmico, que nada mais era do que fantoche aos interesses do Estado, da ciência, das relações mercadológicas. Afinal, quando atentou para a “tendência à ampliação da cultura”, Nietzsche identificou o estopim da “barbárie da cultura”, e apontou os riscos da uniformização do saber. A importância dada memorização como método de educar tolhe as habilidades humanas de criar, inventar. A criatividade estaria arruinada por esse sistema de “treinamento”, onde o conhecimento era amplamente divulgado a uma quantidade cada vez maior de alunos e que, ao final, seriam os trabalhadores, os pesquisadores de novos produtos e os funcionários do Estado.

O mérito da preocupação de Nietzsche é inquestionável e parece cada vez mais atual. Todavia, quando a intenção é, a partir dela, pensar a educação oferecida aos alunos de nível médio no Brasil, o papel da crítica é acolhida e cede espaço à necessidade de “levantar a questão de como, dada essa situação, as coisas poderiam ser feitas de forma melhor” (ARENDR; 2008, p. 173). Quando a filosofia vai às escolas de nível médio, melhor seria que os questionamentos sobre a pertinência do próprio fato em si cedesse espaço ao esforço de pensar em como a condução do espaço filosófico poderia ser uma poderosa arma contra a instrumentalização do conhecimento – tão bem apontado por Nietzsche. E, também, quem sabe até convocar os argumentos amparados pela pedagogia, para que assim o aparato

sugestivo advindo da mente sã de algum pedagogo venha a contribuir para a “tarefa”. (Naturalmente, para essa “tarefa” a crítica de Nietzsche seria triplicada, a tirar pelo seu posicionamento acerca das ideias pedagógicas vigentes em sua época).

Em todo caso, e afinal, como pensar, para o ensino médio, a condução da filosofia ou principalmente como não desvirtuar seu legado mais original? Como a filosofia poderia conduzir o livre pensamento e prover ela mesma os elementos para sua problematização e a análise crítica do mundo?

Faz-se necessário, já a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, que o foco dessa preocupação seja anexado ao desenvolvimento pleno das habilidades do aluno de filosofia. Para que a educação possa, enfim, atuar “decisivamente no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos” (BRASIL). Ao aluno a construção de habilidades críticas e o desenvolvimento de práticas interpretativas numa realidade circundante. A proposta dos PCNs de elevar a “cidadania” como elemento central no desenrolar da atividade filosófica é passível de críticas contundentes: poderíamos questionar se essa sugestão enfática da “consciência cidadã” não afasta do legado filosófico a vasta gama de elementos transmitidos pela tradição em vias de distintas argumentações e correntes filosóficas. Todavia, dada a inexistência de um programa nacional delimitado, a prática didática pode ser conduzida exclusivamente pela direção do professor, e afinal, o que se espera é que esse professor entenda, antes, a necessidade de visualizar os PCNs como tentativa válida de tornar o ensino mais humanizado, distante do já tão arraigado *determinismo bancário* – pensamento massificado e facilmente manipulável. Ademais, quiçá faça-se de Hannah Arendt uma companhia para se pensar no apelo da “consciência cidadã” como atrelada à intenção de retomada da ação política, quando o pensar liga-se também a convicção de ser **do** mundo.

Um ensino, enfim, que não seja aplicável e perceptível claramente na vida do seu componente principal, que é o aluno, não cumpre satisfatoriamente sua missão. Consoante os Parâmetros Curriculares Nacionais:

“Um outro dado a considerar diz respeito à necessidade do desenvolvimento das competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais. A garantia de que todos desenvolvam e ampliem suas capacidades é indispensável para se combater

a dualização da sociedade, que gera desigualdades cada vez maiores. De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos. Da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático.”

Entendendo que o aluno carece de um elemento que venha a lhe desviar de práticas *viciadas* do senso comum e do *determinismo bancário*, o ensino de Filosofia deve propor uma prática interpretativa que esteja alicerçada na construção de uma identidade capaz de conduzir o aluno à autonomia do pensamento.

Gramsci, já nos anos 1930, defendia que a função da escola é mediar uma tomada de consciência do aluno passando pelo autoconhecimento individual e reconhecimento do seu valor histórico e não apenas o doutrinação abstrato. Ou seja, a prática pedagógica deve-se voltar para a formação de um indivíduo completo, consciente de sua cidadania e não apenas reprodutor de conceitos preestabelecidos. Formar um indivíduo capaz de sintetizar por si a crítica necessária à realidade circundante é o ponto central do ensino de Filosofia, a partir do qual devem partir os demais pressupostos.

Das necessidades contemporâneas da educação, a mais urgente é, pois, que esta venha a se configurar como algo significativo e instigante para a vida do aluno, para que encontre sentido no processo. Isto possivelmente será dificultado com a execução de uma aula puramente expositiva, com metodologia tradicional, o objeto da aula centrado na figura docente. Quando o aluno se percebe detentor de habilidades aplicáveis e pertinentes seu empenho se redobra. E, ainda mais, quando se deixa fisgar pelas novas possibilidades e leituras de mundo que o ambiente escolar pode vir a proporcionar. Porque, como bem atenta (DEWEY, 1949): “a educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida”. Não se pode negar ao ambiente escolar, pois, que venha ele também a usar-se de técnicas e objetos disponíveis e aplicáveis como um meio para seus objetivos.

Ademais, transpor conteúdos do currículo oficial e pensar o aluno em sua

integridade, permite maior significação dos questionamentos propostos nas distintas abordagens didáticas. A significação filosófica terá maior respaldo se alicerçados as necessidades direcionadas pelo aluno. Suas imposições reais, carências e limitações podem ser mediadas sob enfoque teórico, contanto que esteja claro o plano central de conduzi-lo a uma conscientização dos elementos mais próximos de seu meio social e todas as questões que o circunda. Ao contrário de teorias lançadas a esmo, que se perdem no caminho da inaplicabilidade real.

O aparato das ideias pedagógicas e o empenho argumentativo de seus representantes figuram pertinência ao esforço de zelar por essa ida da Filosofia à sala de aula. É então que, com a boa condução da filosofia em sala, os germes do pensamento crítico podem ser disseminados, distanciando o que arruína tudo que é humano, demasiado. Não necessariamente solicitando algum tipo de psicologismo emotivo (que não propõe a reflexão mais comprometida), podemos vislumbrar o quanto a possibilidade da atitude crítica oferece a consciência da mudança necessária; seu enfoque fornece elementos a cada um dos que intencionem desvencilhar-se do fluxo moderno da pressa, da síntese, da falta de sentido para a elaboração do pensamento contemplativo. E o que de mais imperativo surge como contraponto à era de *barbárie da cultura* que não a ascensão do homem intuitivo, da validação de habilidades criativas que o distancia da condição de ovelha em rebanho?

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a filosofia em nível médio como uma prática escolar libertadora pode ser decisiva para que daí surja variantes. É certo que o espaço-tempo de sua aplicabilidade em sala pode ser insuficiente e incongruente com a filosofia em seu sentido mais amplo e total. Mas, não há como impor uma reclusão às montanhas, ao modo de Zaratrusta, àqueles que sequer dispõem dos meios elementares de execução do pensamento crítico. A *distração* a que está submetida a espécie humana é da ordem da segurança e da necessidade elementar da própria manutenção biológica da vida. E entre sobreviver e escapar desse ciclo bem arraigado das certezas modernas, o que exigir dessas mentes educadas para terem ocupações específicas, para terem um lugar ao sol no mercado de trabalho? (Já nem temos montanhas suficientes para a demanda do contingente humano de nossa era moderna: a distorção dos

valores humanos se instaurou tão seguramente que a própria ação de questioná-la está arruinada)

Nós licenciados em Filosofia lutamos durante um considerável tempo para que os alunos de ensino médio pudessem experimentar a atividade filosófica em seu currículo. Após sua regulamentação, o maior desafio passa a ser, então, que a atividade seja bem conduzida para que nem o legado da tradição se perca, nem os alunos percam a habilidade intuitiva de vivenciar aquilo que Nietzsche sugeriu como intrínseco ao ser humano – o sentir, o imaginar e a experimentação estética. Assim, por ter o espaço para lidar diretamente com o pensamento que não se alie necessariamente ao aparato técnico, a filosofia em sala de aula tem a possibilidade de pensar a melhor maneira de instaurar, dentro da formalidade demarcadora de sua estrutura curricular construída, aquilo que em Nietzsche figura como retorno aos valores – demasiado – humanos.

Outra problemática do “como” a Filosofia pode ser transmitida aos jovens do ensino médio perpassa o fato de que muito provavelmente para esse público seja então o primeiro contato com a linguagem filosófica e, se não for essa uma experiência positiva, por muito pouco toda sua configuração para a tal poderá ser arruinada. Assim, quando a filosofia vai à escola ela tem a possibilidade de oscilar de “antídoto” a um formato da educação tecnicista e direcionada até o desvirtuamento da própria Filosofia. É então que o cuidado se redobra e para onde todos os esforços devem estar direcionados.

A filosofia de Nietzsche, enfim, fomenta-se como um caminho para repensarmos valores humanos: nossa esquecida habilidade com o sentir, a ampla disposição criativa que nos assegura e a consolidação da fluência estética que experimentamos sempre que nos damos conta da original imagem da Filosofia. E, sempre que for preciso, podemos também pensar nossas práticas em sala, quando afinal um espaço foi regulamentado para a execução dessa atividade que antes de tudo há de ser muito próxima do que de mais humano se buscar. Os conteúdos a escolher, as práticas metodológicas a serem trilhadas e a preocupação constante em que toda significação filosófica tenha alguma correlação na vida de cada aluno.

## REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense

Universitária, 2001.

\_\_\_\_\_. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

\_\_\_\_\_. *Homens em Tempos Sombrios*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999.

DEWEY, John. *Como Pensamos*. Tradução Haidee de Camargo Campos. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1949.

\_\_\_\_\_. *Democracia e Educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, 3. ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional (1959).

DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche educador*. São Paulo : Scipione, 1993.

KOHAN, Walter A. (org). *Filosofia: Caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a Educação*. São Paulo: Autêntica, 2004.

MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a verdade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

MARTON, Scarlett. *Nietzsche*. São Paulo : Brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_. *Nietzsche. A transvaloração de todos os valores*. São Paulo: Moderna, 1993.

\_\_\_\_\_. *Extravagâncias. Ensaio sobre a Filosofia de Nietzsche*. São Paulo: Discurso Editorial e Editora Unijuí, 2001.

NIETZSCHE, F. *Aurora. Reflexões sobre os preconceitos morais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. *Ecce homo*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. *Escritos sobre Educação*. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. *Humano, demasiado Humano: um livro para espíritos livres*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. *Obras Incompletas*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1983. [coleção *Os Pensadores*].

\_\_\_\_\_. *O nascimento da tragédia*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

\_\_\_\_\_. *Para além de bem o do Mal. Prelúdio a uma filosofia do futuro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

PORTA, Mario Ariel González. *A Filosofia a partir de seus problemas: didática e metodologia do estudo filosófico*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

## ENSINAR E APRENDER A FILOSOFAR: *REFLEXÕES*

Wanderley J. Ferreira Jr \*

### **Resumo:**

Reflexões sobre o ensinar e o aprender filosofia, assinalando os desvios e distorções que ocorrem em tal ensino nos limites de uma sala de aula. Aponta-se ainda as possíveis repercussões da morte do desejo de filosofia no ensino da mesma, na medida em que nossa época mata as condições desse desejo – a revolta, a lógica, a universalidade e a aposta/risco.

**Palavras-chave:** Filosofia – Educação – Sociedade.

### **Abstract**

Reflections on teaching and learning philosophy, designating the shunting lines and distortions that occur in such education in the limits of a classroom. One still points the possible repercussions of the death of the desire of philosophy in the education of the same one in measured where our time kills the conditions of this desire - the revolt, the logic, the universality and appositve/the risk.

Word-keys: Philosophy - Education - Society.

Diante da realidade caótica que nos atropela e desafia a cada momento e da exigência do ensino de Filosofia no Ensino Médio, a existência de professores e alunos de Filosofia tem de ser questionada. Que papel desmistificador caberia à Filosofia diante das ideologias que teimam em passar uma visão homogênea, mascarando as contradições reais de nossa realidade? Que tarefa caberia a nós, professores e alunos de filosofia, diante da revolução techno-científica de nossa época e de suas consequências muitas vezes malélicas? Tais questões assumem uma importância vital para um país no qual a Filosofia se reduz às figuras de professores e alunos de Filosofia. O professor como autoridade que tem a posse do saber e o aluno como o passivo, que vê no professor ou encarnação do saber, ou um chato que repete ideias e conceitos sem sentido.

---

\* Mestrado e doutorado em Filosofia pela Unicamp e Professor de Filosofia da Universidade Federal de Goiás – UFG. Goiânia, Brasil. Email: wanderleyjr@fe.ufg.br ou Wanderleyf4@gmail.com.

Mas por que a Filosofia é tão marginalizada, e até mesmo ridiculariza em nossa época como algo inútil? De quem seria a culpa, da Filosofia ou de nosso século pragmático que vê tudo pela ótica da utilidade e do cálculo? O fato é que vivemos um tempo no qual não há lugar para a Filosofia, pois ela é realmente o que há de mais inútil para uma época que confunde verdade e utilidade e toma como paradigma[modelo] do conhecimento correto e eficaz a Ciência. Isso não quer dizer que a Filosofia seja uma atividade neutra ou simplesmente uma mera ocupação de pessoas excêntricas e ociosas. Contudo, o compromisso da Filosofia com os problemas de seu tempo, não deve comprometer ou desvirtuar sua verdadeira vocação em romper os limites de uma visão de mundo qualquer, legitimando-se como uma busca radical pela verdade constituída no *diálogo*.

O Filósofo Martin Heidegger(1889-1976) reconhece, por exemplo, que a Filosofia encontra-se necessariamente fora de seu tempo, ou porque projeta-se para muito além da atualidade, ou porque remete-nos para um passado-presente(os gregos) que inaugurou nossa forma de pensar, dizer e sentir enquanto povo Ocidental. (HEIDEGGER, 1969, p. 42 et seq.)

Também não devemos julgar a Filosofia pelos critérios de eficiência e produtividade utilizados para julgar a importância de determinada teoria científica. A Filosofia é realmente algo inútil, ela não serve para nada. Mas, justamente por ser algo inútil a Filosofia toca-nos de modo essencial, convocando-nos para assumi-la como missão (HEIDEGGER, 1969, p. 42)

Friedrich Nietzsche, por sua vez, ensina-nos que o filósofo não é somente um pensador, mas um homem efetivo. Quem interpõe entre si e as coisas, conceitos, opiniões, livros, quem nasce para a história, nunca verá as coisas pela primeira vez, nunca sentirá aquela *admiratio*, aquele *espantamento* (maravilhamento) diante do mundo que impele o autêntico filósofo. Jamais podemos confundir um erudito com um filósofo. Os eruditos não passam de *opiniões alheias*. São homens de segunda mão que se contentam com a atitude preguiçosa de apenas *comentar* os filósofos. (Cf. NIETZSCHE, 1978)

E se perguntarmos que tipo de homem estamos formando em nossas escolas e universidades, que contentam em transmitir uma “cultura jornalística”, utilitária e avessa à arte e à filosofia. Veremos que estamos formando, ou melhor, profissionalizando e adestrando, meros servidores do Estado ou do mercado. Homens de segunda mão que acreditam piamente na equação: felicidade é igual a posse de bens materiais. Ora, na medida

em que a filosofia é ensinada nesse contexto, ou seja, em escolas e universidades públicas, algumas questões podem ser colocadas: como se dá o processo de ensino-aprendizagem em Filosofia no interior de uma instituição escolar e estatal? Será que podemos ensinar filosofia enquanto discurso radical, crítico e rigoroso, que pensa até mesmo contra si, se nos contentamos em ser meros professores e alunos de filosofia? Talvez devêssemos pensar “... numa cabeça juvenil, sem muita experiência de vida, onde são colocados cinquenta sistemas de palavras e outra tanto de críticas sobre esses sistemas, tudo junto e misturado. Que aridez, que selvageria, quando se trata de uma educação para a filosofia.” (NIETZSCHE, 1978, p. 47)

De fato, observa Nietzsche, muitos alunos de filosofia devem suspirar aliviados: Graças a Deus, não sou filósofo. E se este suspiro profundo fosse justamente o propósito do Estado, e a Educação para a Filosofia em vez de nos conduzir a ela, servisse apenas para nos afastar dela. A questão é:

Pode propriamente um filósofo, com boa consciência, comprometer-se a ter diariamente algo para ensinar? Ele não teria de dar aparência de saber mais do que realmente sabe? Nesse caso, o filósofo despoja-se de sua mais esplêndida liberdade, que é seguir seu gênio para onde este o chama (NIETZSCHE, 1978, p. 48).

Todo professor de filosofia, na verdade todo ser humano, já se deparou com aqueles momentos em que o silêncio é a forma mais originária de dizer. No silêncio, dirá Heidegger em *Ser e Tempo* (1927), a presença do ser é tão contundente que prescinde das palavras. (Cf. HEIDEGGER, 1964). E quantas e quantas vezes não matamos o pensar e mascaramos as condições originárias de determinado pensamento, expondo-o como um corpo de idéias fixas e estabelecidas. O aluno acaba se perdendo na enganosa homogeneidade dos sistemas, sem compreender as reais motivações, adesões e recusas dos filósofos estudados. O que estamos fazendo em nossas aulas de filosofia, além de um exercício de erudição, que muitas vezes se degenera num monólogo ou num amontoado de belas citações? Na verdade, tanto na sociedade quanto nas salas de aulas, estamos matando o desejo de filosofar e suas condições: a revolta, a lógica, a universalidade e a aposta no acaso, no risco, no imponderável. (Cf. BADIOU, 1994). O visível, o mundo aparente, não passa de fluxos de imagens que hiper-realizam o real, mas não traz mais nenhum enigma. O invisível, por sua vez, não é mais fonte

de mistérios. Enfim, não conseguimos mais, sequer desmascarar para nossos alunos os mecanismos que os fazem tomar o aparente, o dado, como sendo o real e o verdadeiro. Em tal contexto não há realmente lugar para a reflexão filosófica, preferimos estar em paz com nossa consciência, controlar e, muitas vezes, sublimar nossos desejos e legitimar os contratos, as instituições e as leis em vigor

Contudo, parece-nos que é justamente nesse contexto de morte do desejo de filosofar e no qual a filosofia é considerada inútil, que ela se torna urgente e necessária, ainda que prisioneira nas muletas curriculares e submetida a racionalidade instrumental que insiste na gestão e controle de todas as esferas da natureza e sociedade humana. Esse pragmatismo imediatista, que confunde conhecimento com poder, e verdade com utilidade, talvez justifique a queixa de muitos de nossos alunos, quando dizem não compreender o professor nem, muito menos, o autor do texto trabalhado. Como professores de filosofia temos sempre que perguntar - *que importância teria determinado texto para nosso tempo, para nossa realidade*, para o nosso aluno. Não devemos mais nos contentar em mostrar a atualidade de determinado filósofo, mas fazer um exercício de compreensão de nossa realidade através do texto, reconhecendo muitas vezes, com Heidegger, que devemos compreender o autor melhor do que ele mesmo, aprendendo a ler o não dito e impensado por trás de todo dito e pensado.

O fato é que a maioria de nossos alunos, e muitos de nós professores, não sabemos mais ouvir, ler, escrever e falar. Usamos as palavras como se realmente fossem cápsulas que comportam significados que devem remeter às coisas existentes (a um referente). E se estamos impedidos de manter uma relação essencial com a linguagem, também não conseguiremos pensar, e sem pensar perderemos inevitavelmente contato com o próprio real, que certamente não se reduz aos dados imediatos da experiência sensível. Nesse sentido, uma das primeiras tarefas do ensino da Filosofia seria problematizar e questionar essa avassaladora instrumentalização da linguagem que deveria ser revertida já durante o ensino fundamental e no 2º. Grau. Isso evitaria que chegue às nossas universidades essa massa de indivíduos que não exercem seu direito de pensar e dizer com significação sua própria realidade.

O que se costuma solicitar à Filosofia, é que ilumine o sentido teórico e prático daquilo que pensamos e fazemos, ...que nos diga alguma coisa sobre nós mesmos, que nos ajude a compreender como, por que, para quem, por quem, contra quem ou contra que as idéias e os valores foram elaborados...(CHAUÍ, 1987)

Todo professor, minimamente consciente de seu papel de educador e mediador no processo de emancipação e autonomia intelectual de seus alunos, reconhece que um autêntico ato de ensinar não se esgota na mera transmissão passiva de conhecimentos já adquiridos, e que tanto ele quanto seus alunos vão “morrendo” ao longo do processo pedagógico, já que a assimetria entre ambos tende a ser superada. Mas o que poucos mestres, educadores e professores de filosofia sabem é que: o que de maior temos a ensinar aos nossos alunos é o *aprender*. O grande mestre não ensina nada além do aprender, tornando *dis-posto* (aberto) o discípulo para novos conhecimentos.

É bem sabido que ensinar é ainda mais difícil que aprender. Mas raramente se pensa nisso. Por que ensinar é mais difícil que aprender? Não porque o mestre deva possuir um acervo de conhecimentos e os ter sempre a disposição. Ensinar é mais difícil que aprender, porque ensinar significa DEIXAR APRENDER. Aquele que verdadeiramente ensina não faz aprender nenhuma outra coisa que não seja o APRENDER...No relacionamento do mestre que ensina e dos alunos que aprendem, quando o relacionamento é verdadeiro, jamais entram em jogo a autoridade de quem sabe muito... Por causa disso é ainda uma grandeza ser mestre - que é bem outra coisa do que ser um professor célebre. Se hoje, onde tudo é medido sobre o que é baixo e conforme o que baixo - ninguém mais deseja ser mestre, isso é devido sem dúvida ao que esta grande coisa implica...(M (FARIA, 1985, p. 54)

O fato é que a inserção hoje da Filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Médio, mais que uma imposição legal, constitui-se numa exigência do próprio processo educativo autêntico em seu combate a qualquer forma de alienação e opressão nas principais esferas de atuação humana – no trabalho, na política ou na criação simbólico-cultural. Hoje se reconhece a necessidade da Escola e universidade atenderem as demandas de três tipos de racionalidade – a racionalidade técnico-científica, instrumental, ainda hegemônica; a racionalidade estético-expressiva (sensibilidade) e a racionalidade ético-política. Obviamente, essa necessidade de uma formação integral do homem não poderia dispensar ou prescindir do trabalho da reflexão filosófica e da vocação da filosofia a interdisciplinaridade e para colocar em questão alguns dos pressupostos básicos do processo educativo (o Homem, o conhecimento, os valores, as relações de poder e a ideologia).

No caso específico do ensino de filosofia nos limites de uma sala de aula e em

horários pré-determinados, o professor deve ter a coragem e a capacidade para convidar os alunos a refazerem o percurso da indagação filosófica, apontando a forma própria [o estilo] que cada filósofo tem para colocar suas questões e elaborar suas respostas. Assim, é a forma peculiar que a Filosofia tem de abordar as questões sob o ponto de vista da radicalidade, do rigor, da crítica e da totalidade, que deve ser aprendida por todo aquele que quer ser um eterno aprendiz na Filosofia, e não apenas um erudito, um intelectual, colecionador de sistemas e conceitos.

Esse aprendizado para o filosofar, não para a filosofia pronta e acabada, significa uma transformação da experiência imediatamente vivida e contextualizada em experiência compreendida e interpretada/refletida, enfim, em experiência do pensamento que supera os limites da experiência imediata testemunhada por nossas consciências dogmáticas e ingênuas, alcançando um nível de reflexão que nos permite, além de compreender nosso contexto, encontrar a gênese de seu sentido e o fundamento do que pensamos, queremos, fazemos e falamos.

Portanto, apesar da precariedade e descaso com que é “ensinada” e “aprendida” em nossas Escolas e universidades, a Filosofia pode ajudar professores e alunos a superar os preconceitos e o caráter fragmentário de suas experiências imediatas, revelando-lhes a densidade de sentido que elas ocultam. A Filosofia deve assim exercer um papel desmistificador diante das ideologias, instituições e formas de pensar que teimam em passar uma visão fragmentada da realidade mediante um discurso dogmático, lacunar e homogêneo. Nesse sentido, a questão da contextualização dos conteúdos de filosofia torna-se problemática na medida em que a ela exige que ultrapassemos os contextos e os limites da experiência imediata, na busca de sua gênese e sentido.

A Filosofia sente-se mal no já feito. Ela exige uma desconstrução de nossas verdades, valores e hábitos cotidianos pelo exercício constante da crítica, do estranhamento. Lembrando que ser crítico no sentido da filosofia, não significa apenas se opor, dar opinião, assumir uma postura tética contrária a uma posição qualquer. Mas significa compreender a realidade como algo dinâmico e complexo, as coisas são resultados precários e instáveis de processos, relações, remissões e nunca estão plenamente em sua verdade se vistas de forma isolada, fragmentada. Ora, esse caráter desmistificador da filosofia não permite que ela seja julgada e avaliada pelos critérios com os quais se avalia a produtividade e eficiência da Ciência. A filosofia não pode cair na tentação de oferecer respostas imediatas para problemas de ordem prática. Isso não significa que ela deva se alienar num mundo de signos e conceitos

abstratos e nada diga sobre nossa realidade mais imediata, o mundo da vida. Contudo, a filosofia sempre se nutrirá dessa “*utopia de uma posse a distancia*” (Cf. PONTY- Merleau, 1988).

Outro aspecto a ser considerado no ensino de filosofia é a pretensão de muitos professores de ensinar a pensar de forma autônoma apenas oferecendo aos alunos um conjunto de conceitos, definições, sistemas, tendências e pensadores requeitados, que supostamente representariam as “partes mais certas” da Filosofia desde seu nascimento entre Gregos. Acreditamos que o mais importante seja apontar os problemas, perspectivas, caminhos e estratégias que os pensadores utilizaram para pensar o que pensaram, e em que medida podem nos ajudar a decodificar e compreender a condição humana e nossa própria época.

Nesse sentido, o ensino da Filosofia deve criar condições necessárias para que a escola e a universidade se tornem também um “espaço de resistência” a uma determinada ordem estabelecida imposta por um “pensamento único” que nós deixa como única alternativa o “*adaptar-se*” ao deus todo-poderoso chamado mercado. A Escola e universidade não podem se contentar em reproduzir as relações de dominação vigentes na sociedade, ou apenas profissionalizar, em vez de formar. A Escola, com o auxílio da Filosofia e demais disciplinas, deve antes de tudo desmascarar o discurso lacunar e homogêneo das ideologias, que insistem em mascarar as reais contradições da realidade, fazendo com que alunos e professores tomem o aparente pelo real. Ora, a Filosofia exige uma transformação da experiência imediata, vivida e contextualizada em experiência compreendida e interpretada/refletida, enfim, em experiência do pensamento, o que implica um certo estranhamento e distanciamento do dado imediato.

Essa exigência da filosofia de estranhamento e distanciamento em relação a realidade imediata-vivida, desensibilizando-a na criação de conceitos, torna problemático seu ensino e aprendizagem numa época afundada num pragmatismo imediatista, que tudo avalia pela ótica da produtividade e eficiência. Além disso, o professor de qualquer outra disciplina, como Física, Matemática, Português ou Geografia, não tem tantas dificuldades, quanto o professor de filosofia, para definir o campo, a metodologia, os limites e as possibilidades da ciência com a qual trabalha. Essas disciplinas conseguem estabelecer um conteúdo programático mínimo, escalona as dificuldades, além de estabelecer pré-requisitos para compreensão de conceitos mais complexos. Tudo isso se torna problemático na Filosofia uma vez que, apesar de ser uma área específica do conhecimento, ela pretende fundamentar e

organizar/sistematizar todas as outras formas de saber, além de nos dar a impressão de que ela sempre retoma os mesmos e antigos problemas, oferecendo-lhes respostas diversas.

Caberia a nós, professores de filosofia, mostrar aos alunos e à própria sociedade que a história da filosofia não é uma “galeria de opiniões”. Há uma espécie denexo lógico (Hegel) entre os diversos filósofos na forma de colocar suas questões e abordar determinados temas. Entretanto, em meio a crescente desconfiança em relação às metanarrativas [Ciência, Filosofia, História, Política) cada vez mais se consolida a idéia de que não há “*a Filosofia*”, mas “*filosofias*.” Considera-se, particularmente os autores considerados “pós-modernos” (Cf. LYOTARD, 1991), que a filosofia não pode mais pretender ser uma explicação sistemática e global, uma metanarrativa, mas deve privilegiar temas particulares, como a questão da sexualidade, do desejo, do corpo. O que devemos evitar é que essa tendência à micro-análise, à pluralidade de narrativas, ao caráter singular, efêmero, imprevisível e irrepetível do evento, sacrifique uma das condições fundamentais do desejo de filosofar, a universalidade. A filosofia sempre pretendeu compreender e colocar em questão o mundo, a natureza e a condição humana na perspectiva da totalidade. Ela, dirá Alain Badiou (1994), não é nacional, mas ultrapassa toda cultura particular, toda tradição e seu verdadeiro destino não é a sala de conferência ou de aula, mas a rua, a praça pública, enfim, a cidade. Mas essa universalidade não é dada. Ela supõe uma ruptura, um engajamento, uma aposta. A universalidade buscada pela filosofia está ligada a uma decisão arriscada, onde há um acaso. (Cf. BADIOU, 1994)

Outro complicador para a atividade de ensinar filosofia é que, a rigor, não há um “começo”, um pré-requisito para se introduzir à Filosofia. Podemos até mesmo questionar se é possível uma “introdução” dentro daquilo no qual já nos encontramos desde sempre. Pois, assim como nunca estamos fora da história, também nunca estamos fora da Filosofia. Nesse sentido, um dos objetivos básicos do ensino de Filosofia deve ser, não apenas a leitura e interpretação das grandes obras dos grandes pensadores, mas promover uma reforma no pensamento, que hoje se reduz ao cálculo e planificação de tudo sob o domínio de uma “*inteligência cega*” (Cf. MORIN, 2005), que apenas separa, isola e fragmenta uma realidade que é essencialmente complexa e inesgotável ao cálculo.

Não é por acaso que hoje ninguém pergunta: Para que Matemática? Para que História? Para que Português? Contudo, o professor de Filosofia, já em suas primeiras aulas, invariavelmente se depara com questões do tipo: “*Para que serve a Filosofia?*”, “*É mesmo necessária esta disciplina?*” “*Se Filosofia não cai no vestibular, por que temos de estudá-la?*”[Cf. PCNEM, 1999]. Causando certa perplexidade nos alunos, poderíamos responder:

realmente não existe hoje nada mais inútil do que a Filosofia, mas ela não deixa de ser necessária. Ela não tem uma utilidade na perspectiva do pragmatismo imediatista reinante na sociedade de consumo [Verdade = Utilidade], pois sua finalidade está nela mesma, como uma sonata de Bach. Contudo, nada mais necessário que a Filosofia se quisermos, além de falar com mais significação, fundamentar nossas teorias e práticas visando à efetiva humanização do homem em seu sentido integral.

O que se observa é que toda tentativa de transformar a Filosofia em meio para determinados fins desvirtuou o caráter radical, rigoroso e crítico do discurso filosófico, transformando-o em ideologia, visão de mundo ou sabedoria de vida.

O fato é que todo nosso sistema educacional adestrou, ainda que de forma deficiente, nossa razão instrumental, técnico-científica, mas abandonou as dimensões estético-expressiva e ético-política na formação de nossos cidadãos. Preocupou-se em abastecer o insaciável mercado de “especialistas e técnicos”, na tentativa de oferecer uma resposta “adequada” à demanda de desenvolvimento e modernização do mundo industrial-tecnológico [Cf. PCNEM, 1999]. Educadores, pensadores e gestores desse modelo tecnicista de educação não perceberam o que hoje é explicitado pelo próprio mercado e sistema produtivo: a necessidade urgente de conferir ao indivíduo uma educação mais humanista e abrangente que compreenda as relações de produção [trabalho], as relações de poder [ético-política] e a criação simbólica [Arte, Religião, Filosofia, etc]. A filosofia, certamente, tem um papel bastante relevante a cumprir nesse processo de formação de um novo tipo de homem e sociedade.

Não podemos esquecer que a filosofia ao longo de sua história, de diversas formas e em contextos diferentes, sempre enfatizou sua vocação pedagógica, colocando o filósofo como educador de seu povo. Como exemplo temos a proposta platônica de uma “paidéia” [formação] para formar Reis filósofos sábios e bons. Na Alegoria da Caverna [Cf. Platão. *A República*. Liv. VII], os recém libertos das correntes voltaram para o convívio dos demais, após terem contemplado as coisas mesmas [Idéias] no mundo inteligível sob a luz da idéia de Bem. Eles têm um compromisso com a *Paidéia*, com a formação do temperamento/caráter filosófico dos cidadãos. Hoje o educador possuiria um novo papel: ele não mais dirige o processo como conhecedor da “verdade” e do Bem, como autoridade que detém a posse do saber ou como um guru. O que se exige hoje do professor, em todos os campos do conhecimento, é que ele ofereça condições para que o próprio aluno construa seu conhecimento crítico e se oriente na direção da autonomia da ação.

Reportando ao ilustre historiador da Filosofia François Châtelet, podemos considerar

que:

*a contribuição específica da Filosofia que se coloca ao serviço da liberdade, de todas as liberdades, é a de minar, pelas análises que ela opera e pelas ações que desencadeia, as instituições repressivas e simplificadoras: quer se trate da ciência, do ensino, da tradução, da pesquisa, da medicina, da família, da política, do fato carcerário, dos sistemas burocráticos, o que importa é fazer aparecer a máscara, deslocá-la, arrancá-la... [Chatelet, 1973, Vol. 08, p. 309].*

O fato é que se observarmos as diversas definições de Filosofia ao longo de sua história, veremos que a vocação básica da filosofia é a colocação de problemas e não oferecer respostas ou soluções. Apesar da Filosofia nem sequer poder oferecer uma definição consensual de si mesma, ela pode ser vista como uma reflexão crítica a respeito do conhecimento e da ação, a partir da análise dos pressupostos do pensar e do agir e, portanto, como fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas individuais e sociais.

Por fim, a filosofia proporia uma certa ruptura com o dogmatismo ingênuo do senso comum e a “atitude natural” (Husserl) da ciência. Nesse sentido, um curso de filosofia deve oferecer elementos e condições para que o professor-aluno examine de forma crítica as certezas recebidas e descubra os preconceitos muitas vezes velados que as permeiam. Assim, ao refletir sobre os pressupostos das ciências, da técnica, da ação política, do comportamento moral, o ensino de filosofia pretende auxiliar o educando a lançar outro olhar sobre o mundo e a transformar a experiência vivida numa experiência compreendida/refletida. Isso não significa que o professor de filosofia deva fazer o papel de guia ou guru, conduzindo o aluno “das trevas à luz”. Ele é apenas um mediador entre o educando e a realidade a ser compreendida e interpretada numa perspectiva filosófica, ou seja, a partir de seus pressupostos, condições de possibilidades, significados e finalidades.

Concluiremos nossas reflexões sobre o ato de ensinar filosofia, seus limites e possibilidades, colocando duas questões: qual o caráter e os elementos constitutivos do desejo de filosofar? E em que medida esse desejo de filosofar encontra-se em perigo em nossa época? Uma época indigente, que não pensa, mas apenas planifica e calcula. Em tal época, sustenta Heidegger, a filosofia chega a seu fim mediante sua realização nas Ciências tecnizadas (Cf. HEIDEGGER, 1987) e o espírito degrada-se em inteligência instrumental (Cf. HEIDEGGER, 1969). Vivenciamos, assim, o mal-estar de uma época que dificulta uma

relação mais essencial, originária e interativa com as coisas, o mundo, o ser, a linguagem e os outros, uma vez que tudo se mostra em sua mera disponibilidade ao cálculo. Até mesmo o homem é visto, muitas vezes, como uma espécie de *ruído*, que deve ser eliminado para maior otimização da performance do sistema. Em uma sociedade na qual as imagens hiper-realizam o real, mediante um processo de des-referenciação do objeto e des-substancialização do sujeito, como recuperar ou salvar o desejo de filosofar que nutre da revolta, da lógica, da universalidade e da aposta/risco?

O pensador francês Alain Badiou em uma de suas conferências brasileiras intitulada *A situação da filosofia na contemporaneidade* coloca a seguinte questão: “*Como se caracteriza o desejo de filosofia?*” (Cf. BADIOU, 1994, p. 35). Na tentativa de caracterizar o desejo de filosofar, Badiou aponta quatro condições constitutivas do mesmo: a revolta, a lógica, a universalidade e a aposta/o risco. Ora, mas como ensinar e a aprender filosofia numa época que sistematicamente mata o desejo de filosofar?

Como fazer nossos alunos entender que o desejo de filosofar comporta e exige algo aparentemente paradoxal, ou seja, uma certa “*revolta lógica*”? Revolta sim, porque a filosofia enquanto discurso radical, rigoroso, crítico e universal sempre coloca em questão o conhecimento, os valores e ideais instituídos. Para o filósofo muitas vezes “*é melhor ser Sócrates descontente do que ser um porco satisfeito.*” (Cf. BADIOU, 1994, p. 36). O fato é que a filosofia é descontente com o mundo tal como ele é. É descontente até consigo mesma, pois tem o hábito de pensar contra si mesma. Mas essa revolta, rebeldia da filosofia, que pode até ajudar sua aceitação, assimilação pela juventude, não é uma rebeldia sem causa, uma revolta que apenas desconstrói e nega o instituído. A revolta constitutiva do desejo de filosofar exige, por paradoxal que possa parecer, uma lógica. É uma revolta fundada na discussão normatizada pela razão. A revolta da filosofia busca a construção de argumentos racionais para justificar sua crítica radical. É uma revolta que erige uma lei para si mesma, balizando-se pelo bom senso e pelos princípios da racionalidade, que certamente extrapola os limites da razão instrumental científica.

Mas o desejo de filosofar também se alimenta de uma certa tensão entre a universalidade/necessidade pretendida pelo discurso filosófico e a idéia de acaso, de aposta, de imponderável. Nesse sentido podemos considerar que há na filosofia um grande desejo de universalidade, na medida em que ela se dirige a todo pensamento e a todo homem, sem exceção. “*Ela(a filosofia) não é nacional, mas internacional. Ela quer ultrapassar toda cultura particular, toda tradição. Seu verdadeiro destino não é a sala de conferência, mas a*

*rua, a praça pública, o mundo inteiro...A filosofia se dá para todo pensamento; ela se dá para o príncipe e para o escravo.*” (BADIOU, 1994, p. 38)

Entretanto, ao mesmo tempo que o desejo de filosofia é desejo de universal é, também, sentimento do risco e do acaso. Ou seja, a filosofia só pode aspirar à universalidade, se apostar no acaso, no engajamento, no risco, na imprevisibilidade do encontro. O desejo de filosofar é, portanto, perpassado por uma revolta, recusa a ficar instalado e satisfeito. Uma recusa que exige uma lei, uma norma, uma lógica que expressa o desejo de uma razão coerente. Mas o desejo de filosofar também se nutre do universal e necessário, da recusa ao particular e imediato, contudo essa universalidade é buscada mediante a aposta no risco, no engajamento, no acaso e na experiência irrepetível do encontro. (Cf. BADIOU, 1994)

Após essa breve caracterização dos elementos constituintes do desejo de filosofar, uma constatação se impõe: o mundo contemporâneo, o nosso mundo afundado num pragmatismo imediatista, é oposto ao desejo de filosofar. Ele nega e se opõe veementemente aos quatro componentes do desejo de filosofia. Nosso mundo, dirá Badiou, não gosta da revolta nem da crítica. “*É um mundo que crê na gestão e na ordem natural das coisas... Ele pede a cada um para adaptar-se. É um mundo do simples cálculo individual*”. (BADIOU, 1994, p. 48). Nosso mundo também é avesso à coerência racional, está submetido à lógica de imagens e signos que simulam e hiper-realizam o real. Esse mundo das imagens, mundo da mídia, é instantâneo e incoerente. É um mundo muito rápido e sem memória, efêmero e fugaz. Onde a única permanência é a impermanência. É o reino da substituição de tudo por tudo. Em tal mundo das imagens, em que a forma sobrepõe ao conteúdo, é muito difícil sustentar uma lógica do pensamento.

Outro elemento constitutivo do desejo de filosofar que perde espaço em nosso mundo é a universalidade, uma vez que a única universalidade que ele conhece é a do dinheiro, a universalidade daquilo que Marx chamava de *equivalente geral*. Fora da universalidade do mercado e da moeda, cada um está encerrado em sua tribo. Cada um defende sua particularidade. Em nosso mundo a falsa universalidade do capital é contraposta ao gueto das culturas, das classes, das raças, das religiões. (Cf. BADIOU, 1994). Paradoxalmente, ao mesmo tempo que assistimos à globalização das leis de mercado, emergem demandas de grupos e etnias reivindicando ao mesmo tempo maior inserção social com respeito as suas particularidades e diferenças. Ou seja, é cada vez maior a exigência de uma ética da diversidade e singularidades que coloca em cheque a visão de homem, enquanto sujeito e razão universal abstrata em relação a qual pode-se referenciar certos

imperativos, direitos e deveres, tidos também como universais.

Por outro lado, a aposta, o acaso, o risco, o engajamento, também são negados e dissimulados pelo mundo do cálculo, da previsão, da segurança e no qual vence o mais adaptado. Badiou considera que vivemos em um mundo obcecado pela segurança... ”... *um mundo onde cada um deve, o mais cedo possível, calcular e proteger o seu futuro. É um mundo da carreira e da repetição. Um mundo onde o acaso é perigoso. Um mundo onde não devemos nos abandonar aos encontros.*” (BADIOU, 1994, p. 39)

Podemos então considerar que nosso mundo contemporâneo é oposto ao desejo de filosofia. Nele a filosofia está ameaçada, não encontra direito de cidadania. A Filosofia encontra-se tão marginalizada que sua principal questão na atualidade é saber como ela pode proteger e salvar o desejo de filosofar. Contudo, a filosofia não pode se esgotar num discurso que insiste em mostrar sua “utilidade” ou cair num vitimismo fechando-se sobre si mesma. Na realidade, se a filosofia hoje tem que justificar sua existência e necessidade, o problema não é da filosofia, mas de uma época na qual acontece a massificação e bestialização do homem, idolatria do Estado, a crença de que a felicidade está diretamente relacionada à propriedade e, por fim, a morte do desejo de filosofar e de suas condições: a revolta, a lógica, a universalidade e a aposta/o risco.

Em uma de suas *Considerações Extemporâneas* (Cf. NIETZSCHE 1978), Nietzsche nos alerta de que “ *um tempo que sofre da assim chamada cultura geral, mas sem civilização e sem unidade de estilo em sua vida não saberia fazer nada de correto com a Filosofia, ainda que ela fosse proclamada pelo gênio da verdade em pessoa nas ruas e nas feiras.*” (NIETZSCHE, 1978, p. 53) De fato não temos uma civilização, nossas escolas e universidades formam profissionais, homens de segunda mão, bestas do trabalho, “incompetentes sociais” (Chauí), mas não homens com estilo, com caráter e força para fazer de sua existência um constante exercício de criação e afirmação da vida, mesmo na dor e no sofrimento. Mas, o que vemos? Por tudo lado o chamamento: *adaptem-se*, é a única coisa que nos resta a fazer diante da ditadura do pensamento único neo-liberal, que proclama a morte das utopias e da consciência histórica, eternizando o presente. O fato é que em tal tempo, a filosofia apresenta-se, no dizer de Nietzsche, como um:

monólogo erudito de um passeador solitário, ... ou oculto segredo de gabinete reduzido a inofensiva tagarelice entre anciãos acadêmicos. Ninguém ousa cumprir a lei da Filosofia em si mesma, ninguém vive

filosoficamente, ...Todo filosofar moderno e contemporâneo está política e policialmente limitado à aparência erudita, por governos, igrejas, academias, costumes, moda... (Nietzsche, 1978, p. 53)

Não realidade, na sociedade do espetáculo, na qual as imagens hiper-realizam o real, a Filosofia, a reflexão, não tem direitos. Contudo, se deixássemos a filosofia falar era poderia nos dizer:

Povo miserável! É culpa minha se em vosso meio vagueio como uma cigana pelos campos e tenho de me esconder e disfarçar, como se fosse eu a pecadora e vós meus juizes? Vede minha irmã - a arte. Ela está como eu, caímos entre bárbaros e não sabemos nos salvar. Aqui nos falta, é verdade, justa causa, mas os juizes diante dos quais encontraremos justiça tem também jurisdição sobre vós, e vos dirão: Tendes antes uma civilização, e então ficareis sabendo o que a filosofia quer e pode. (Nietzsche, 1978, p. 53)

Apesar das circunstâncias adversas ao desejo de filosofar, a filosofia deve preservar seu senso crítico e sua revolta e hábito de pensar até mesmo contra si. A filosofia não pode abrir mão de seu papel desmistificador diante das ideologias vigentes, que teimam em passar uma visão homogênea, mascarando as contradições reais de nossa realidade. Através de seu ensino e aprendizado, a filosofia pode e deve contribuir para que possamos tornar explícitos os mecanismos que nos fazem tomar a aparência pela realidade, isso certamente exigiria um processo de desbanalização do banal, que deveria levar o aluno a se estranhar com sua própria realidade imediata e experiências fragmentárias do senso comum.

Para Badiou, além de preservar a revolta, a lógica e a universalidade, a filosofia deve preservar ainda o sentido da aposta e do risco.

Ela deve estar ligada à experiência dos encontros, das decisões, das rupturas subjetivas. ...Deve ser não apenas um pensamento do que é, mas um pensamento do que surge, do que é improvável, indecível. No fundo, a filosofia só pode resistir no mundo tal como é se souber discernir as experiências que são heterogêneas à lei deste mundo: as experiências políticas radicais, as invenções da 'ciência, as criações da arte, os encontros do desejo e do amor. (BADIOU, 1994, p. 40)

O fato é que hoje são colocadas certas exigências à Filosofia que certamente devem repercutir no modo em que se aprende e se ensina filosofia em nossas escolas e universidades. Há uma certa exigência de que a filosofia seja “*uma filosofia do evento, antes que da estrutura. Que a filosofia seja uma filosofia... da singularidade universal. Quer dizer: daquilo que é, a cada vez, absolutamente singular, como um poema, um teorema, uma paixão, uma revolução; e contudo, para o pensamento, absolutamente universal.*” (BADIOU, 1994, p. 43). A filosofia deve ainda utilizar uma língua flexível. “*Uma língua capaz tanto de citar e interpretar um poema como de citar e interpretar um axioma ou um teorema. Uma língua que circule entre o equívoco [ambiguidade] poético e a transparência científica.*” (BADIOU, 1994, p. 44)

A filosofia deve, assim, articular uma linguagem que permita-lhe transitar pelas fórmulas científicas e pela lógica, pelos equívocos do poema e da arte, pelo acaso do desejo e encontros e pela política, enquanto criação de novas formas de convívio social e ruptura com o estabelecido. Isso pressupõe que a Filosofia tem que abrir mão de um conceito unívoco, universal e necessário de verdade. A filosofia deve admitir diferentes tipos de verdades pronunciadas e legitimadas por diferentes narrativas, para nada sacrificar do desejo de filosofia. Contudo, a verdade está ligada a um evento que se dá no quadrilátero determinado pela ciência (mathema), pela arte(poema), pela revolução e pelo desejo/amor. Ela não se esgota, pois, na mera adequação do pensamento a coisa, nem na coerência interna das proposições científicas. Ela não é um mero exercício do pensamento, ela depende do acaso de um evento.

Uma verdade deve ser ao mesmo tempo singular e universal. ... O que quer dizer que uma verdade é ao mesmo tempo situada e que, na situação, é alguma coisa de anônimo, que não se deixa totalizar por um predicado...Uma verdade nunca é redutível a uma figura estabelecida do saber. (BADIOU, 1994, p. 45)

O fato é que, não importa a estratégia de ensino adotada, se um curso de filosofia de caráter temático, problematizador ou que toma a História da filosofia como referencial básico. O que importa é que essa filosofia consiga realmente levar a autonomia intelectual e a uma cidadania mais ativa e responsável, sem distorcer o pensar e o dizer dos pensadores, nem matar o desejo de filosofar no aprendiz, intoxicando-o de sistemas, conceitos e nomes sem

sentido e vínculo com sua experiência de vida.

Por fim, gostaria de confessar que como professor de filosofia sinto-me, as vezes, constrangido quando me deparo com aqueles momentos em que o silêncio é a forma mais originária de dizer. E quantas e quantas vezes não matamos o pensar e mascaramos as condições originárias de determinado pensamento (Admiração, Dúvida, Angústia), expondo-o como um corpo de idéias fixas e estabelecidas. O aluno acaba se perdendo na enganosa homogeneidade dos sistemas, sem compreender as reais motivações, adesões e recusas dos filósofos estudados. Enfim, quantos de nós já não caímos na tentação de reduzir a Filosofia às belas citações.

## REFERÊNCIAS

BADIOU, Alain. “A situação da Filosofia no mundo contemporâneo.” *Para uma nova teoria do sujeito: conferências brasileiras*. RJ: Relume-Dumará, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 4v.

CHAUÍ, Marilena. “Refazendo a Memória.” *Sem dados* (Brasiliense), 1987.

CHÂTELET, F. História da filosofia: idéias e doutrinas. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. 8v.

FARIA, Vitor. *Heidegger e o nazismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GADAMER, H-G. *Verdade e Método*. Petrópolis: Vozes, 2002.

HEIDEGGER, Martin. *Introdução à metafísica*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969.

HEIDEGGER, Martin. *L’etre et le Temps*. Tradução: R. Boehm et A . de Waelhens. Paris: Gallimard, 1964. *Ensaíos e conferencias*. São Paulo: Abril Cultural, 1987.

LYOTARD, J François. *O Pós-moderno* . Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1999;2002.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução: Eliene Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORAIS, Regis. *Discurso humano e discurso filosófico na educação*. Campinas: Papirus, 1980.

NIETZSCHE, Friedrich. *Considerações Extemporâneas*. In. *Obras incompletas*. Trad. Rubens R. Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PONTY, Merleau. *Elogio da Filosofia*. São Paulo: Sem dados, 1988.

RICOUER, Paul. *Interrogation philosophique et engagement*, . Paris: Sem dados, 1990.

ZUBEN, Newton Aquiles V. “*Filosofia e Educação.*” In. *Aberto* Ano 9, n. 45, Jan-Mar. 1990, p. 11-18.

<http://www.periodicos.ufrn.br/ojs/index.php/saberes/index>

# FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

ISSN 1984-3879, SABERES, Natal – RN, v. 2, n.esp, jun. 2011

## ***DIDÁTICA MAGNA: INFÂNCIA, TRAGÉDIA E NIILISMO***

Deniz Alcione Nicolay\*

### **Resumo:**

O presente artigo trata da relação histórica entre o conceito de infância na *Didática Magna* de Comenius e os procedimentos de ensino na Modernidade. A partir de conceitos da filosofia de Friedrich Nietzsche procura analisar a construção dessa infância na Pedagogia Moderna. Assim, constata a ausência de fundamento artístico sobre os mecanismos que edificaram um modelo de escola para as políticas de educação burguesa. Percebe, nesse sentido, que tal construção conduzirá a infância, inevitavelmente, ao seu extremo niilismo. Assim, não vê outra saída para as ações negativas da prática docente que não sejam ações calcadas no resgate do saber trágico, da sensibilidade artística no ensino.

**Palavras-chave:** Infância. Eterno Retorno. Vontade de Potência. Niilismo.

### **Abstract:**

This article discusses the historical relationship between the concept of childhood in Didactics Magna Comenius and the teaching procedures in Modernity. From concepts of philosophy of Friedrich Nietzsche seeks to analyze the construction of childhood in Modern Pedagogy. Thus, notes the lack of artistic foundation of the mechanisms built a model school for the politics of bourgeois education. You see, accordingly, that such construction would lead to childhood, inevitably, to their extreme nihilism. Thus, there is no other way out of the negative actions of teaching practices that are not trampled upon redemption of shares tragic knowledge, artistic sensitivity in teaching.

## **1 INTRODUÇÃO**

Como pode acabar o que ainda nem começou? Como pode ter chegado ao esgotamento aquilo que é uma novidade perene? Como a figura identitária da criança-aluno aprisionou a diferença potencial da própria infância? Como refutar o círculo vicioso do historicismo, que esgota as potências afirmativas, artísticas, a própria força plástica de um povo, em proveito de narrativas morais e disciplinares, como as narrativas da Pedagogia

---

\* Doutorado e Mestrado em Educação pela UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: [deniznicolay@yahoo.com.br](mailto:deniznicolay@yahoo.com.br).

Moderna, por exemplo? Como reverter à própria valoração dos valores infantis para um quadro mais saudável de vida, de arte, de alegria? Como descristianizar a infância e o salvacionismo das práticas pedagógicas? Como desacreditar das noções apocalípticas do “fim da infância” e fazer valer uma “infância sem fim”? Como aniquilar as forças reativas, o niilismo, para promover o triunfo das forças ativas e, conseqüentemente, da vontade de potência afirmativa na noção de infância?

A noção de infância, presente no texto da *Didática Magna* de Comenius, é forjada nos atributos de uma potência negativa de expressão. Isso ocorre na medida em que a infância é separada de suas potencialidades, de suas forças ativas, da naturalidade de suas funções para ingressar nos mecanismos disciplinares do processo de escolarização. Ao priorizar, de uma forma ou outra, a formação científica e religiosa da criança, Comenius (2002) fortalece as forças reativas tributárias de um saber racional e idealista. Forças que encontram sua raiz no assassinio da arte trágica na Grécia clássica, tal como descreve Nietzsche (1992) na obra *A Origem da Tragédia*. Nesse sentido, religião e ciência está no mesmo nível, uma vez que representa, no seu gérmen, a decadência dos instintos estéticos em proveito da falsificação dos valores. A saída dos gregos, contudo, para enfrentar a sabedoria do deus Sileno é representada pelas entidades estéticas de Dionísio e Apolo, ou seja, a arte trágica. Na *Didática Magna*, a formação artística foi legada a um segundo plano de sua preocupação pedagógica, de modo que ficasse restrita a modelos de imitação do mundo natural ou de figuras sacras dos evangelhos. Essa foi uma tentativa dos reformadores e de Comenius, de um modo específico, de neutralizar os efeitos estéticos provocados pelo Renascimento, já que este não professava necessariamente uma fé cristã, porém um retorno ao paganismo clássico grego-romano.

Com a derrocada da última grande expressão artística, o Renascimento, os mecanismos comenianos de escolarização encontraram um solo fértil para se instalar. Através da *gradação*, da *instrução simultânea* e do princípio da *ordem exata em tudo*, Comenius (2002) empregou a grande reforma nas escolas, a ponto de instaurar praticamente todos os princípios da Pedagogia Moderna. Uma pedagogia que, cada vez mais, vai especializando-se como arte de controle do corpo infantil. Aliás, a reforma de Comenius não teria condições de se desenvolver não fosse pela neutralização das forças ativas da infância. Neutralização que encontra na versão disciplinar sua mais precisa forma de caracterização, na medida em que introjeta uma espécie de mnemônica escolar e cria a própria figura da criança-aluno. A forma de disciplinarização, utilizada por Comenius (2002), é ilustrada de modo significativo pela potencialização da idéia do pecado original. Como criatura pecadora, o infantil deve

conscientizar-se de que tem responsabilidades para com Deus, ou seja, de que também é culpado pela decadência do gênero humano. A culpa, aos poucos, já na sua versão de má consciência, é representada por um sentimento de falta, de inacabamento, de imperfeição. O infantil é sempre aquele que está em falta, com uma dívida infinita para com o “deus-adulto” da pedagogia e da didática. Desse modo, a noção comeniana de *gradação*, por exemplo, instaura os critérios de idade e pré-requisito como condição insubstituível para que o infantil ingresse nas atividades escolares (e nelas prossiga). A rotina do mundo do trabalho tem correspondência com a da escola, na medida em que a mesma disciplina de organização serve para ambas. Por isso, os mecanismos de escolarização valendo-se na idéia de falta, atuam de modo coextensivo na construção da infância. Nesse sentido: “Para orientar e guiar as crianças, são mais úteis os exemplos do que as regras: se algo é ensinado a uma criança, pouco fica gravado, mas se for mostrado o que os outros fazem, ela logo os imitará, sem precisar de ordens” (COMENIUS, 2002, p.86).

Infância que, de sua vontade de potência afirmativa, como um tipo ativo inicialmente na *Didática* de Comenius, passa a ser o “demônio-infantil” da arte didática. O tipo reativo, o “deus-adulto”, faz um caminho inverso, na medida em que separa a força ativa da infância e faz triunfar sua força reativa. Movido pelo espírito do ressentimento que condena à inocência, a irresponsabilidade, a alegria, o “deus-adulto” consegue perverter os valores iniciais da infância. Desse modo, a infância é produzida sob o triunfo das forças reativas. Uma forma de expressão, portanto, calcada no mais profundo sentido niilista da vida, uma vez que nega toda a possibilidade criativa de sua vontade de potência (o querer da infância), em proveito de hierarquias disciplinares. Hierarquias que funcionam tanto de modo subjetivo como objetivo, pois ao afirmar a infância no interior dos mecanismos de escolarização, Comenius (2002) exerce duplamente o controle do corpo infantil. Ou seja, uma vez pela obrigatoriedade do infantil freqüentar à escola e, outra, pela interiorização da má-consciência cristã, fruto do pecado original. O que nos leva a predizer que uma infância, tal como produzida pela *Didática Magna*, só poderá culminar no esgotamento, tendo em vista seu sentido niilista. É como se os valores reativos dessa infância chegassem ao esvaziamento máximo da potência negativa, o que provocaria sua autoaniquilação. Por isso, não nos parece estranho falar do fim da infância, na medida em que esta alcança sua ausência de sentido, sua forma de extinção passiva. Claro, que nos referimos à infância histórica, produto do niilismo cristão, construída no interior dos mecanismos de escolarização.

Como produto do niilismo cristão, essa infância à moda comeniana, é equipada de

uma potente memória regulatória, resultado de séculos de práticas da Pedagogia Moderna. Por isso, nada de novo pode surgir no horizonte da sagrada arte de ensinar, a didática de Comenius. Pois se o desafio radical, a infância, é engessada como modelo de aplicação, como um corpo decodificado por fases, níveis ou graus de abstração, ela perde toda a energia ativa, o impulso instintivo da criatividade, a violência das ações produtivas, para ser apenas o alvo imóvel das forças reativas. Talvez pela boca do Zaratustra, que na apresentação das três metamorfoses do espírito<sup>2</sup> coloca a criança como a última metamorfose, possamos aprender a importância de um novo começo, de uma força ativa contra toda e qualquer negação da vida. Talvez um dizer “sim”, mesmo que este “sim” signifique o risco da desagregação. Pois é a energia, na sua força máxima desestabilizadora, que possibilitará o retorno da diferença, nunca do mesmo ou do igual. Talvez fosse importante levar ao “pé da letra” as lições sobre esquecimento do filósofo de Sils Maria, já que esta ação é vista como algo extremamente positivo para potencializar a criatividade e, com isso, o desenvolvimento do próprio instinto estético nos indivíduos.

## 2 INFÂNCIA E HISTÓRIA

Com efeito, Nietzsche chega a defender ao longo de sua produção uma verdadeira memória do esquecimento como condição para superar o fardo dos valores niilistas, inculcados nos modos de vida. Um exemplo preciso disso está na *Segunda Consideração Intempestiva – Da utilidade e desvantagem da história para a vida*, onde Nietzsche (2003) critica o historicismo da cultura alemã por sua improdutividade, alegando que o excesso de cultura histórica é prejudicial para o movimento das forças vitais que se coadunam na interpretação do conhecimento. Ora, o que o filósofo quer dizer, atacando a raiz hegeliana da história, é que a crítica pela crítica não produz nada de novo, não cria valores potencialmente afirmativos, pois está presa na negação, no julgamento do que foi ou não foi dito. Por isso, ele afirma a capacidade de sentir “a-historicamente” (Idem, p.12), ou seja, o instante do esquecimento em que algo de novo pode, efetivamente, surgir. É como se o próprio instante da criação abdicasse do tempo, dos valores, da cultura, para promover a efetuação do novo, do

---

<sup>2</sup> “Nomeei-vos três metamorfoses do espírito: como o espírito tornou-se camelo e o camelo, leão e o leão, por fim, criança.” NIETZSCHE, Friedrich. *Assim Falou Zaratustra*. São Paulo: Círculo do Livro, 1986, p.45.

impensado. Nesse sentido, a criação estaria em benefício da vida, uma vez que interrompe a viciosidade e a improdutividade do conhecimento histórico e, com isso, possibilita uma forma ascendente de pensar, fora da negação e da reação. Daí, o esquecimento ser apreciado pelo filósofo como uma virtude positiva, na medida em que confere ao pensamento o grau de desprendimento e liberdade necessários para restabelecer uma força mais elevada, um vir a ser excessivamente frutífero.

Talvez, por causa disso, neste mesmo texto, Nietzsche (2003) avalia a capacidade da cultura de um povo pelo teor de “força plástica” que ele apresenta. Ou seja, sua capacidade regenerativa de incorporar e transformar o passado em proveito da vida presente. Ora, essa “força plástica”, que refere Nietzsche, é uma forma de contrapor arte e ciência, uma vez que atribui suas funções de modo semelhante à antinomia trágica Apolo-Dionísio. Assim, são propriamente as funções curativas e catárticas da arte contra a racionalidade da dialética socrática que, nesse caso, é representada pelo historicismo hegeliano. No texto, ela está relacionada com a possibilidade do saber a-histórico e, portanto, oposta ao historicismo da cultura moderna na Alemanha. Além do mais, considerando o percurso filosófico da produção nietzschiana, bem como sua complexidade conceitual, podemos deduzir que a “força plástica”, referida na *Segunda Consideração Intempestiva*, passará nas obras posteriores do filósofo para a formulação do conceito de Vontade de Potência. Nesse caso, a ligação entre Vontade de Potência e arte possibilita o amadurecimento necessário para que além das funções de esquecimento, regeneração e dissolução, a arte possa ser vista também como uma instância produtiva, positiva, potencialmente doadora de sentido. Na *Genealogia da Moral*, por exemplo, as funções ativas do esquecimento são destacadas novamente na segunda dissertação, sobre a “culpa” e a “má consciência” (Cf. Nietzsche, 1998, p.47), onde o filósofo chama essa capacidade de “memória da vontade” (Idem, p.48), ou melhor, a força ativa capaz de superar o sentido niilista da culpa e da má consciência e, com isso, possibilitar estados mais saudáveis para a vida e o pensamento. Se ela é uma força ativa é porque cria, produz movimentos para além de qualquer hierarquia moral, como a frenética dança dionisíaca que não se submete ao ordenamento apolíneo. É somente dessa forma, aproximando cada vez mais a Vontade de Potência com a arte, que o filósofo busca superar a falsificação de verdades e, conseqüentemente, o afastamento da moral cristã e seu legado histórico.

Mas se a arte, na produção inicial de Nietzsche, parece estar próxima de uma ligação com o passado da humanidade, exercendo funções regeneradoras, já que possibilita o aumento

da pulsão ativa e, com isso, o êxtase que alivia a dor<sup>3</sup>. Ela passará como um verdadeiro modelo, com todo cuidado que esse termo deve ter na filosofia dos valores de Nietzsche. É como se a conciliação inicial da arte trágica entre Apolo e Dionísio, tal como descrita na *Origem da Tragédia*, fosse complexificando cada vez mais suas relações a ponto de fundirem-se como um verdadeiro modo de vida, ou seja, a vida toda como um instinto estético, como um querer incondicional. Todavia, esse crescimento positivo da noção da arte trágica em Nietzsche não produziria tal alcance se não fosse atravessado pelo seu pensamento abissal, na sua expressão: “a mais elevada forma de afirmação que se pode em absoluto alcançar” (Nietzsche, 1995, p.82), o conceito de Eterno Retorno. Ora, se a noção de arte está muito próxima da Vontade de Potência, é somente no interior do Eterno Retorno que essa fusão, efetivamente, produzirá a mais consistente expressão. Daí, a arte assume proporções para além de qualquer convencionalismo legitimado pela consciência, pelo indivíduo ou pela moral. Ela excede, supera, transborda, produz, afirma a potência positiva da vida como necessidade para a valoração dos valores. Por isso, afirmamos que a arte constitui um verdadeiro modelo na produção do filósofo de Sils Maria, uma vez que ela se opõe às forças reativas (produtoras de tipologias ressentidas) e do próprio sentido niilista da vida.

### **3 ETERNO RETORNO E VONTADE DE POTÊNCIA**

Essa intensidade de movimentos, contudo, é resultado de um potente progressivismo do pensamento de Nietzsche. Resultado de um pensamento que reelabora suas próprias idéias, numa economia intensa, que se traduz no estilo e no uso das palavras. De modo a oferecer ao atento leitor um enigma, um hieróglifo para ser decifrado ou ruminado ao modo bovino, como ele gostava de afirmar. Assim é sua escrita aforística, cuja expressão remete ao perspectivismo da filosofia dos valores, ou seja, agregar aos exercícios de interpretação e avaliação às pretensas verdades do conhecimento. Tendo como critério, a própria Vontade de Potência, isto é, tudo àquilo que diminui a potência de vida é negativo; em contrapartida, tudo àquilo que aumenta a potência de vida é afirmativo. Conseqüentemente, conceitos

---

<sup>3</sup> “...talvez nada exista de mais terrível e inquietante na pré-história do homem do que a sua mneumotécnica. Grava-se algo a fogo, para que fique na memória: apenas o que não cessa de causar dor fica na memória.” Essa é uma das passagens em que o filósofo ilustra a história do passado cultural da civilização (Cf. NIETZSCHE, 1998, p.50).

potencialmente ativos como Vontade de Potência e Eterno Retorno são apresentados em forma de enigmas na arte aforística de Nietzsche, ou como parábolas pela boca de Zaratustra. O conceito de Eterno Retorno, nesse sentido, é apresentado em duas passagens enigmáticas da produção nietzschiana. Uma na obra *Gaia Ciência* e, outra, no próprio *Assim Falou Zaratustra*. Entre ambas, a intensidade estética e expressiva de sua escrita fornece elementos que nos possibilitam aproximar a condição da arte trágica como, talvez, a única possibilidade de superar o sentido niilista da vida. Para assim, promover a transvaloração dos valores, na simbologia encarnada do super-homem, no nosso caso, da superinfância ou infância sem fim.

Na *Gaia Ciência*, no aforismo 341, o conceito do Eterno Retorno é apresentado como um movimento insuportável para a condição humana, como uma força centrífuga capaz de submeter ao seu núcleo toda e qualquer negação, toda e qualquer vontade para fazê-la retornar afirmativamente. Desse modo, como uma verdadeira energia desestruturante dos valores e da própria fonte de valoração desses valores, o Eterno Retorno assume aspectos de um pensamento, densamente, ético e seletivo. Ético, porque supera a interpretação moral do mundo e do conhecimento, ou melhor, destrói toda e qualquer moral para afirmar a Vontade de Potência como única força condutora da vida e, com isso, estabelecer as próprias condições para sua realização. Seletivo, porque leva ao esgotamento às forças reativas, como se fosse selecionar, enxutar, reverter tudo aquilo que impede a plena realização de seu movimento. Nas palavras de Deleuze: “O pensamento do Eterno Retorno elimina do querer tudo o que cai fora do Eterno Retorno, faz do querer uma criação, efetua a equação querer = criar.” (1976, p.56). Nesse sentido, representa o último grau do niilismo, a sua própria destruição, já que as forças reativas não podem retornar, pois foram literalmente transmutadas, ficando fora de seu núcleo posicional, produtor da negação. Numa palavra, o devir-reativo torna-se devir-ativo.

Mas esses movimentos só podem ser apreciados, na sua extensão, à luz do aforismo 341. Por isso, sua transcrição, tal como referida na *Gaia Ciência*, merece seu destaque integral, a fim de possamos perseguir a simbologia nietzschiana e, com ela, produzir a possibilidade de uma infância sem fim contra o apocalíptico fim da infância. Vejamos:

*O maior dos pesos* – E se um dia, ou uma noite, um demônio lhe aparecesse furtivamente em sua mais desolada solidão e dissesse: “Esta vida, como você a está vivendo e já viveu, você terá de viver mais uma vez e por incontáveis vezes; e nada haverá de novo nela, mas cada dor e cada prazer e cada suspiro e pensamento, e tudo que é inefavelmente grande e pequeno em sua vida,

terão de lhe suceder novamente, tudo na mesma seqüência e ordem – e assim também essa aranha e esse luar entre as árvores, e também esse instante e eu mesmo. A perene ampulheta do existir será sempre virada novamente – e você com ela, partícula de poeira” – Você não se prostraria e não rangeria os dentes e amaldiçoaria o demônio que assim falou? Ou você já experimentou um instante imenso, no qual lhe responderia: “Você é um deus e jamais ouvi coisa tão divina”. Se esse pensamento tomasse conta de você, tal como você é, ele o transformaria e o esmagaria talvez; a questão em tudo e em cada coisa, “Você quer isso mais uma vez e por incontáveis vezes?” Pesaria sobre os seus atos como o maior dos pesos! Ou o quanto você teria de estar bem consigo mesmo e com a vida, para não desejar nada além dessa última, eterna confirmação e chancela? (NIETZSCHE, 2001, p.230).

A expressão “como você a está vivendo e já viveu” sugere uma interpretação, excessivamente, ascética da doutrina do Eterno Retorno, pelo menos na sua configuração inicial. O tempo transcorrido foi um fardo. Foi uma infelicidade que não possibilitou nada de afirmativo para a vida. Apenas, a sua conservação nos estados em que as forças reativas, tanto de modo interno quanto externo, dispuseram na realidade peremptória um modo niilista de sentir e viver a vida. Nesse ponto, o devir-reactivo é que opera uma forma de seleção no interior do Eterno Retorno, pois tanto o que é “grande ou pequeno em sua vida” pode retornar. Claro que Nietzsche está se referindo a tipologia do fraco, do escravo, daquele que num investimento do interior (ressentimento e má consciência) nega toda a realidade exterior, empregando o sentido niilista da vida em todas as suas ações. Por isso que o grau máximo do niilismo é o ideal ascético, na medida em que encarna à expressão das forças reativas num modo de vida, que encontra no medo e na conservação da espécie o seu instinto supremo. Mas o Eterno Retorno surge como um movimento condicionado pela própria Vontade de Potência: “ou você já experimentou um instante imenso”. Essa é uma expressão que coloca a possibilidade de superar o medo e, conseqüentemente, o sentido niilista da vida. Para isso, as forças reativas devem ser levadas ao seu esgotamento, de modo a confrontarem-se e, com isso, “esse pensamento o transformaria e o esmagaria talvez”. O Eterno Retorno e a Vontade de Potência surgem como uma desagregação, desestruturação de tudo que, até então, estava firmado como referência de vida, a vida niilista. Pois ainda não sentimos a afirmação em toda sua extensão, nem o devir-ativo das forças capaz de trazer a afirmação incondicional do próprio ser, o ser do Eterno Retorno. Desse modo, consideramos a insuficiência do devir-reactivo para executar o processo seletivo. Pois a baixeza do pensamento (com ele) sempre retornará. Então, Nietzsche coloca o imperativo do “Você quer” como o impulso necessário

para mover o Eterno Retorno. Ora, é a própria Vontade de Potência que opera no núcleo interno das forças e realiza a seleção, na medida em que se torna a única referência para a valoração dos valores. Ela é a única medida de avaliação, já que “pesaria sobre os seus atos como o maior dos pesos”.

A Vontade de Potência, como elemento genealógico das forças, promove o livre percurso dos devires, na medida em que desestrutura as hierarquias fixas do indivíduo nos seus modos de sentir e pensar. No dizer de Azeredo: “O móvel de todo agir, de todo o pensar e de todo o sentir é a Vontade de Potência, pois ela é o próprio agir, pensar e sentir” (2000, p.44). Desse modo, com a afirmação “de quanto você deveria estar bem consigo mesmo e com a vida”, Nietzsche coloca a necessidade de um investimento do interior, do devir-ativo das forças para transmutar o sentido niilista da vida, a única realidade exterior conhecida. Isto quer dizer que se o Eterno Retorno é o ser do devir (Cf. Deleuze, 1976, p.58). E este devir é duplo, ou seja, devir-reativo e devir-ativo, do qual só conhecemos o modo ascético de vida como referência do ser. Por isso, o que pode retornar é somente o devir-ativo, pois o devir-reativo, tal como o conhecemos, produz somente a negação, o niilismo do ser. Numa afirmação radical, o devir-reativo não tem ser. A Vontade de Potência, portanto, emprega um movimento que vai do interior para o exterior, na medida em que afirma o “querer” ativo e, com isso, excede as forças reativas, de maneira que os valores depreciativos da vida não podem retornar sem a valoração negativa da potência originária.

A outra passagem da produção nietzschiana em que, de maneira emblemática, é apresentado o pensamento do Eterno Retorno é nas páginas do *Assim Falou Zaratustra*. Na seção intitulada *Da visão e do enigma*, Zaratustra narra à visão que tivera aos seus animais. A visão trata de um jovem pastor, no qual uma negra cobra pendia de sua boca. Zaratustra tenta ajudá-lo, mas não consegue. Uma voz grita, então, de dentro de Zaratustra: “Morde! Morde! Decepa-lhe a cabeça! Morde!” (Nietzsche, 1986, p.167). Em seguida, é o próprio pastor que morde a cabeça da cobra e a cuspi longe. Esse pastor, depois disso, não é o mesmo, mas “um ser transformado, translumbrado, que ria! Nunca até aqui, na terra, riu alguém como ele ria!” (Idem, p.168). Essa é passagem em que Nietzsche novamente, assim como na *Gaia Ciência*, apresenta o seu pensamento abissal do Eterno Retorno. Mas o que significa uma cobra decepada? Qual o sentido do homem, o jovem pastor, transformar-se em outro homem? E porque ele ri, estrondosamente, depois de cuspir a cabeça da cobra? Porque uma voz grita de dentro de Zaratustra?

Na interpretação de Deleuze (1976) em *Nietzsche e a Filosofia*, o Eterno Retorno é

retratado sob dois aspectos. O primeiro aspecto é como doutrina cosmológica e física; e, o segundo aspecto, é como pensamento ético e seletivo. Ora, sobre o segundo aspecto tratamos na passagem da *Gaia Ciência* (da seleção empregada pela Vontade de Potência e do aniquilamento das forças reativas, da consumação do sentido niilista da vida pelo devir-ativo do ser do Eterno Retorno). Isso quer dizer que a passagem do Zaratustra, onde reaparece o pensamento do Eterno Retorno, nos parece corresponder ao primeiro aspecto da leitura de Deleuze, ainda que isto não constitua uma regra para a leitura da parábola de Zaratustra. Desse modo, como doutrina cosmológica e física, o Eterno Retorno significa a quebra da hipótese cíclica do tempo. Ou seja, a história humana concebida em termos de causa e consequência, produzindo apenas os atributos do mesmo e do igual, como se um suposto finalismo remetesse ao próprio estado inicial, que aí serve como modelo. Por isso, uma serpente que morde o próprio rabo é uma imagem perfeita para traduzir essa circularidade do tempo. Estão nessa condição o platonismo na Filosofia e o cristianismo na Teologia, na medida em que prendem toda a diferença originária na referência de modelos identitários, o que esgota a possibilidade da criação, da novidade e, conseqüentemente, de um novo sentido para a existência. Como doutrina física e cosmológica, portanto, a interpretação de Deleuze remete as concepções de ser e de devir e de seu conseqüente aprisionamento pelo historicismo da filosofia moderna. Nesse sentido, Deleuze vê o Eterno Retorno como a matriz potencial de um pensamento capaz de superar a noção clássica de identidade e, assim, quebrar a hipótese cíclica. Nas palavras de Deleuze: “Por isso só podemos compreender o próprio eterno retorno como a expressão de um princípio que é a razão do diverso e de sua reprodução, da diferença e da sua repetição” (Deleuze, 1976, p.40). Ao mesmo tempo, portanto, que o Eterno Retorno leva a cabo uma tradição interpretativa, que se estende desde Platão, ele supõe a única condição para produzir a diferença pura, isto é, um início, uma novidade radical em termos de vida e pensamento.

Mas o emblemático enigma de Zaratustra esconde outros segredos. As imagens utilizadas possibilitam associar o Eterno Retorno com os conceitos potencializados pela produção nietzschiana. Neste caso, a figura do jovem pastor sugere uma aproximação com a noção de ideal ascético, uma vez que o sacerdote ascético é a elevação máxima do modo niilista de vida. Contudo, resta uma dúvida: porque o pastor tem que ser, necessariamente, “jovem”? Pressupomos que esse atributo esteja associado aos impulsos característicos do movimento das forças. O jovem está em pleno vigor de suas atividades fisiológicas e, portanto, o delírio religioso atua de modo subliminar à própria excitação sexual. Num dos

fragmentos póstumos, que compunham a obra *Vontade de Potência*, Nietzsche pergunta: “Que é que agrada a todas as mulheres piedosas, velhas e novas? Resposta: um santo com pernas bonitas, ainda jovem, ainda idiota...”<sup>4</sup>. Talvez, por isso, a adjetivação de “jovem” ao sacerdote, na medida em que este tenta controlar suas emoções instintivas, naturais à vivacidade física, porém desestruturante de seu próprio sentido moral. A negação dos instintos vitais, em proveito do asceticismo que oferece o próprio corpo como marca do sofrimento e da dor. Aliás, é somente pelo sofrimento fisiológico que o niilismo será capaz de alcançar sua expressividade mais acabada, no sentido de encarnar um verdadeiro modo de vida. Nesse sentido, provocando seu próprio aniquilamento. É pelo próprio veneno que o niilismo acabará perecendo. Daí, a enigmática visão da cobra pendendo para a boca do sacerdote, como se este a estivesse engolindo.

A voz interna de Zaratustra que profere a sentença “Morde! Morde!” é a própria Vontade de Potência, enquanto um querer incondicional movido pelas forças ativas. A voz é ouvida externamente pelo pastor, isto quer dizer que a atividade interna da Vontade de Potência é capaz de mudar a realidade externa. Não apenas de mudar de lugar na hierarquia do senhor e do escravo, por exemplo. Mas mudar o próprio sentido originário da valoração dos valores, afirmando o devir-ativo das forças. A cobra decepada, à luz do sagrado e do profano, significa que “a serpente simboliza o Caos, o amorfo, o não-manifestado. Decapitá-la equivale a um ato de criação, passagem do virtual e do amorfo ao formal” (Eliade, 1992, p.52). Representa, antes de tudo, o corte no tempo cíclico, o instante em que o Eterno Retorno opera a produção do múltiplo e do diverso. Quando o pastor cospe fora a cabeça da cobra, ele é outro, está transformado. Ora, é o ser que retorna com o devir-ativo das forças, por condição da Vontade de Potência, numa palavra, o super-homem nietzschiano. O riso é a marca dionisíaca que simboliza a desestabilização das hierarquias internas, do aparelhamento de consciência do próprio indivíduo.

Entre as duas apresentações do Eterno Retorno, na *Gaia Ciência* e no *Assim Falou Zaratustra*, bem como do elemento movente desse pensamento, a Vontade de Potência, existe algo sem o qual dificilmente se alcançaria a energia necessária para sua tonificação. Uma força vertiginosa, que atua na Vontade de Potência, e que é capaz de arrastar tudo em seu redor, em proveito da liberação das pulsões. Algo capaz de destruir, violentamente, todos os valores morais conhecidos pelo indivíduo na sua trajetória civilizacional. Um resquício,

---

<sup>4</sup>NIETZSCHE, Friedrich. In: fragmento citado na obra de VATTIMO, Gianni. *As Aventuras da diferença*. Lisboa: Edições 70, 1980, p.108.

talvez, da “Era dos Grandes Homens” que não temiam a morte, nem a mutilação de seus membros, pois o prazer da regeneração tinha gosto de divino. E dos pedaços de uma derrota ressurgiam os elementos para dar prosseguimento à batalha e, com isso, as forças dobravam de tamanho. Algo como o riso frenético de Zaratustra pelos vales sombrios. Àquilo que excede a condição de uma vida, para a mobilização das forças, das emoções, dos impulsos, capazes de trazer a possibilidade de viver outras vidas. Essa experiência vertiginosa acompanha a filosofia nietzschiana desde a *Origem da Tragédia*, porém intensifica-se nos períodos e nas obras posteriores do filósofo. Claro, que as pistas são precisas e evidentes nesse sentido. Falamos da arte trágica, a energia da Vontade de Potência.

#### 4 O TRÁGICO E A INFÂNCIA

A arte trágica é o lugar onde o instinto dionisíaco encontra o espaço mais significativo para sua expressão. É ele que possibilita a desestruturação de todo e qualquer modelo transcendental, metafísico ou humanista. O artista trágico é aquele que sente e possui a vida em excesso. Por viver a vida em excesso, ele extravasa suas paixões, seus impulsos internos para possibilitar a fluência da força criativa, necessária à produção estética. Por isso, o artista trágico é comparável a uma criança, apesar de antropologicamente diferente, ele vive as paixões e as emoções como criança, isto é, com violência e ímpeto. A dança de Zaratustra, por exemplo, não é nenhum pouco simétrica ou ordenada (ao modo apolíneo). Mas extravagante como tudo que vem de fundo dionisíaco. É a arte trágica, portanto, que oferece elementos densamente positivos para a Vontade de Potência, a ponto de estabelecer às condições trágicas como princípios (ainda que não evidentes) para executar o Eterno Retorno. Para isso, basta lembrar os dois aspectos do Eterno Retorno, destacados por Deleuze. Ou seja, como pensamento ético e seletivo e como doutrina física e cosmológica. Em ambos, a destruição nunca está ausente, mas é uma verdadeira regra prática para a criação do novo, uma vez que a Vontade de Potência reduz as forças ao seu estado originário e, com isso, libera as energias instintivas.

Nesse sentido, a arte trágica pode ser fundida com a própria Vontade de Potência, na medida em que pretende produzir o mundo e a própria vida como uma obra de arte. No *Crepúsculo dos Ídolos (ou como filosofar com o martelo)*, por exemplo, num conjunto de

aforismos sob o título “*Como o “ Mundo Verdadeiro “acabou por se tornar fábula”*”, Nietzsche (2000, p.31) ataca todas as interpretações que abdicaram o direito de verdade no conhecimento humano, seja Platão, o cristianismo, Kant ou o positivismo. No último aforismo, ele refere: “Suprimimos o mundo verdadeiro: que mundo nos resta?... Mas não! Com o mundo verdadeiro suprimimos também o aparente!” (Idem, p.32). Isto quer dizer que não existem verdades, tudo já é interpretação. Interpretação de interpretação. Isso faz com que a interpretação seja também uma arte, uma fábula, ou seja, produções simbólicas resultantes de forças coextensivas, mas que, em dado momento, uma dessas forças passa a prevalecer sobre a outra. Segue-se daí, que a configuração do valor da interpretação empregada por seu autor, pode tanto aumentar o potencial produtivo da Vontade de Potência ou, na maioria das vezes, diminuí-la. Por isso as verdades, para Nietzsche, são todas falsificações da realidade, uma vez que não estão em proveito da vida, apenas dos esforços de representação de modelos. É somente pela força ativa, criadora, que a Vontade de Potência pode dar forma positiva à vida e ao mundo, como uma tela multicolor ou a melodia de uma música.

Uma infância sem fim é o próprio ser do Eterno Retorno. Ela encontra na arte trágica os elementos necessários para realizar a transvalorização das forças reativas e, assim, tornar-se o devir ativo das práticas pedagógicas. Por isso, “É preciso desaprender o aprendido para poder ser partícipe da força de transformação, transfiguração, procriação e criação da educação” (Corazza, 2005, p.13). É como se a afirmação incondicional da potência do “querer e ser infantil” traçasse uma regra rigorosa, sobretudo, uma ética do infantil, sobre o infantil. Desse modo, o sentido niilista do fim da infância significa, apenas, o esgotamento de suas forças reativas e, conseqüentemente, dos valores produzidos no interior dos mecanismos de escolarização da Pedagogia Moderna (presentes na *Didática Magna*). Somente a arte, como modelo intensivo para a valoração da potência infantil, será capaz de dissolver o aparelhamento da consciência identitária da criança-aluno, bem como desestabilizar as hierarquias disciplinares, produzidas pela Vontade de Potência negativa do mundo adulto. Assim, no fluxo permanente de suas potencialidades, na afirmação de seus desejos e paixões, a infância não tem um tempo linear para existir, nem um objetivo para alcançar em longo prazo, como a preocupação formativa da Pedagogia. Isto não quer dizer, porém, um suposto fim da escola ou do ensino, mas a produção do aprender como uma força ativa que toma forma a partir do prazer e do querer, como condições para aproximar vida e pensamento.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma tragédia da infância na *Didática Magna* do pastor Comenius traz a possibilidade de um fim e um começo. Fim do negativo da infância e começo do positivo da infância, como o movimento do Eterno Retorno no pensamento nietzschiano que produz o ser do devir a partir da seleção e da destruição das forças reativas. Nesse caso, a Vontade de Potência, como instância doadora de sentido, motor do Eterno Retorno, encarna sua expressão no próprio sentido da vida. De modo que possamos afirmar uma infância como uma obra de arte, porque traz ao mundo a novidade radical, o desafio do novo, o desconhecimento de qualquer verdade que se disse sobre sua própria existência. Num aforismo da obra *Vontade de Potência*<sup>5</sup>, intitulado “O niilismo europeu”, Nietzsche (2004, p.97) define o que podemos chamar de conseqüências da aniquilação do niilismo e, desse modo, a instauração de uma verdadeira Idade Trágica, qual seja: “1) nele os fracos se despedaçam; 2) os fortes destroem o que resiste; 3) os fortes ultrapassam os valores que julgam”(Idem, p.104). Essas afirmações constituem, para Nietzsche, o surgimento de uma Idade Trágica na civilização. Talvez, na Pedagogia, já há estamos vivendo em torno da noção de infância. Da infância produzida pelos mecanismos comenianos de escolarização. Talvez, esse tempo trágico da infância, seja aquele que Corazza (2005, p.17) chama de tempo do “Desafio da diferença pura” da Pedagogia e do Currículo. Um tempo e uma infância que não são os mesmos que àqueles, cronologicamente, pensados por Comenius, mas um desafio diário na inusitada arte de ensinar.

## REFERÊNCIAS

AZEREDO, Vânia D. *Nietzsche e a dissolução da moral*. São Paulo: Discurso editorial/Ed. Unijuí, 2000.

COMENIUS. *Didática Magna*. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. Trad. Ivone Castilho Benedetti.

---

<sup>5</sup> Sabemos que essa obra nunca foi escrita por Nietzsche, embora fizesse algumas menções no decorrer de sua produção. A publicação que deu origem ao título “Vontade de Potência” foi produto da deturpação feita por Elizabeth F. Nietzsche ao pensamento do filósofo. Mesmo assim, utilizamos uma das poucas traduções dessa obra no Brasil.

CORAZZA, Sandra M. *Uma vida de professora*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1976. Trad. Edmundo Fernando Dias e Ruth Joffily Dias.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. Trad. Rogério Fernandes.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Círculo do Livro, 1986. Trad. Mário da Silva.

\_\_\_\_\_. *Ecce Homo. Como alguém se torna o que é*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Trad. Paulo César Souza.

\_\_\_\_\_. *Genealogia da Moral*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. Trad. Paulo César Souza.

\_\_\_\_\_. *Crepúsculo dos ídolos (ou como filosofar com o martelo)*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000. Trad. Marco Antonio Casa Nova.

\_\_\_\_\_. *A Gaia Ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. Trad. Paulo César Souza.

\_\_\_\_\_. *Segunda consideração intempestiva. Da utilidade e desvantagem da história para a vida*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

\_\_\_\_\_. *Vontade de Potência*. São Paulo: Escala, 2004. Trad. Mario d. Ferreira Santos.

VATTIMO, Gianni. *As aventuras da diferença*. Lisboa: Edições 70, 1980.

## O REVERSO DA IMITAÇÃO A PARTIR DA EDUCAÇÃO DAS PAIXÕES

Diogenes G. M. Silva\*

### Resumo:

Este texto pretende discutir um fragmento do *livro IV* da obra: *Emílio ou Da educação*; neste fragmento o ator aborda uma peculiaridade sobre o tema das paixões. Segundo a educação que o autor propõe: 1 – o jovem – que é bem orientado – está seguro de si quanto à sedução das paixões que são compartilhadas socialmente; 2 – esta orientação não abre prerrogativas ao convívio social, mas sim, o ajuda a assumir a plena autenticidade dos seus pensamentos, sentimentos e ações, pois além de o jovem estar sob a tutela de seu esclarecimento, seus desejos são poucos. Neste ínterim, a maior ‘inconseqüência’ do uso das paixões é a reprovação que um sujeito possui de outro, quando de fato este primeiro gostaria de “imitar” o outro. O que caracteriza então a boa orientação? O *fragmento* reflete a demanda de um tempo preciso que se põe entre os instantes de uma educação para autonomia, e que são decisivos na vida de um sujeito. Para melhor desenvolver esta abordagem, o texto propõe pensar como se apresenta o ponto sucinto desse tempo preciso. Após a exposição dos problemas, tratar-se-á de mostrar porque apesar de não ser possível abolir as paixões da vida de um indivíduo – pois para o genebrino, paixão e razão formam um elo que não podem ser cindidos – elas, as paixões, devem ser providas de moderação, ou seja, há de se cuidar do aluno para que suas paixões não revolvam as armadilhas sociais da aparência, que são capazes de torná-lo um mero imitador dos outros.

**Palavras Chave: Paixões, Educação, Razão, Rousseau**

### Résumé:

Ce texte prétend discuter un fragmente du livre IV de l'oeuvre: *Emílio ou de l'éducation*; dans ce fragmente l'acteur aborde une particularité sur le sujet des passions. Selon l'éducation que l'auteur propose: 1 - le jeune - que bien est guidé - est sûr de lui combien à la séduction des passions qui sont partagées socialement; 2 - cette orientation n'ouvre pas de prérogatives à la convivialité sociale, mais, l'aide à supposer la complète authenticité de leurs pensées, sentiments et actions, donc outre le jeune être sous la tutelle de leur clarification, leurs désirs sont peu. Dans cet entre-temps, la plus grande *inconséquence* de l'utilisation des passions est la réprovação que un sujet possède d'autre, quand en fait celui-ci premier aimerait «imiter» l'autre. Ce que caractérise alors la bonne orientation? Le *fragmente* reflète l'exigence d'un temps précis qu'il se met entre les instants d'une éducation pour autonomie, et ils que sont décisifs dans la vie d'un sujets. Pour mieux développer cet abordage, le texte propose penser comme se présente le point succinct de ce temps précis. Après l'exposition des problèmes, il

---

\* Mestrado em Filosofia pela UFPB – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Brasil. E-mail: diobsb@hotmail.com.

s'agira de montrer parce que malgré ne pas être possible de supprimer les passions de la vie d'une personne - donc pour le Genevois, la passion et la raison forment un lien qui ne peuvent pas être scindée - elles, les passions, doivent être pourvus de modération, c'est-à-dire, a se soigner de l'élève pour lequel leurs passions ne creusent pas les pièges sociaux ils dont de l'apparence, sont capables de rendre l'un simple imitateur des autres.

**Mots Clé : Passions, Éducation, Raison, Rousseau**

## 1 INTRODUÇÃO

Para alguns estudantes e pesquisadores em educação ou filosofia, o *Emílio*, obra de J.-J. Rousseau publicada em (1762), pode representar um livro de abertura para algumas abordagens sobre fatores humanos, cuja diversidade não se esquivava dos problemas sociais da época de sua publicação, uma vez que os apresentam de maneira ousada, principalmente quando pensado na sua temática principal: *da educação*<sup>6</sup>. Talvez por esse motivo, a obra divide a história *da educação*, em um “antes do *Emílio*” e um “depois do *Emílio*”. Para o domínio acadêmico, acostumado a encontrar livros que tratam de assuntos recortados e muitas vezes delimitados<sup>7</sup>, a obra pode parecer difusa, devido à quantidade de aspectos humanos abordados<sup>8</sup>. Contudo, o livro não deixa de ser instigante.

## 2 SOBRE AS PAIXÕES

---

<sup>6</sup> A começar pelo título da obra: *Emílio ou da Educação*. Faz parte de um consenso que o *Emílio* representa um aluno fictício. Já a Prof<sup>ª</sup> Dra. Carlota Boto, acredita que além de fictício, ele: “Emílio, que não é filho, não é tampouco aluno... É um construto teórico e um suporte operatório para a análise conceitual do ato educativo” (BOTO, 2005, p. 380). Aqui pode-se pensar nas duas posições sem haver possíveis confusões. Entretanto, para a educação o trabalho inspira uma realidade que chama atenção, principalmente para a realidade vivida no séc. XVIII, quando se tratava do encaminhamento das crianças e dos jovens, a partir da educação executada em grande parte dos países da Europa.

<sup>7</sup> Aqui se trata dos recortes de temas e problemas feitos nas pesquisas acadêmicas no Brasil, e da proliferação de livros publicados a partir de uma série de artigos ‘remendados’ uns aos outros que alguns autores [pesquisadores ou alunos] tenham apresentado em sua “relevância acadêmica”. Isso além de ser uma prática comum na contemporaneidade acadêmica [fruto de cobranças de um tempo de produção técnica], também reflete – salvo exceções – a diminuição da abordagem plural dos temas de um determinado “segmento acadêmico” [exemplo: a filosofia], e a inseqüente ‘geração’ dos solilóquios. Esta notável ‘fragmentação das idéias’ diminui a possibilidade de o aluno buscar os diálogos intrer-acadêmicos.

<sup>8</sup> Neste caso trata-se da abordagem de ‘temas transversais’ como educação, política, sociedade, psicologia, etc.

Quando se trata de paixões e sentimentos, o *Emílio* de Rousseau traz uma série de questionamentos que são pertinentes ao convívio social. Esses questionamentos implicam em algumas formas de se educar uma criança e um jovem. Primeiramente se pode dizer que Rousseau é um defensor das paixões enquanto “instrumento de conservação” da espécie humana, ou seja: “Nossas paixões são o principal instrumento de nossa conservação; portanto, é uma tentativa tão vã quanto ridícula querer destruí-las; é governar a natureza, é reformar a obra de Deus.”<sup>9</sup>

No tocante direcionamento das paixões, ou melhor, se as paixões devem ser mantidas à revelia ou se devem receber uma direção, o autor é categórico: uma boa educação é a que permite uma orientação para tais paixões; e o livro mostra que somente com uma educação coerente isso se torna possível. Não se trata de privar a liberdade, mas de diagnosticar os perigos que as paixões desenfreadas podem ocasionar na vida de um jovem. Somente após uma boa orientação, o jovem encontra condições de fazer uso [da melhor maneira] da sua própria liberdade.

Aliás, a obra também não propõe regular a paixão, visto que não se trata de uma cadeia operatória que: mexendo ‘daqui’ ou apertando ‘ali’ se resolve algum problema. Como as paixões vão surgindo naturalmente na vida de um jovem, uma orientação adequada é a que permite este jovem direcionar suas paixões no momento preciso para algo que lhe seja apropriado<sup>10</sup>. Ao completar sua educação, ele deve estar preparado para conhecer melhor a sociedade e os homens; caso contrário estará à mercê dos perigos que as paixões podem causar à própria vida, e assim, todo trabalho de orientação pode se tornar improfícuo. O *parágrafo 130 do livro IV* diz:

O que seria preciso, então, para bem observar os homens? Um grande interesse por conhecê-los, uma grande imparcialidade para julgá-los, um coração suficientemente sensível para compreender todas as paixões humanas e suficientemente calmo para não experimentá-las. Se há na vida um momento favorável a esse estudo, é este que escolhi para Emílio; mais cedo, ser-lhe-iam estranhos, mais tarde, ele seria semelhante a eles.<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> ROUSSEAU, 1995, p. 273.

<sup>10</sup> Como aconselha Lebrun: “Devemos contar com as paixões. Devemos até aprender a tirar proveito delas. Não é de espantar, então, que o tratado das paixões de Aristóteles faça parte da retórica, que analisa as paixões de modo a permitir ao orador suscitá-las ou pacificá-las em seus ouvintes. (1987, p. 18).

<sup>11</sup> ROUSSEAU, 1995, p. 323.

Parece fácil notar que este fragmento traz não apenas a questão da educação, mas também divide esta educação em: um “mais cedo” e um “mais tarde”. Para se pensar esta imprecisão de dois momentos distintos da educação, pode-se refletir a análise da questão do tempo. Há um tempo ‘da educação’ que permite aos progenitores e preceptores as condições para se transmitir as lições que uma criança deve receber dentro do que se faz necessário para sua vida em sociedade<sup>12</sup>. Mas há também um tempo ‘na educação’, e neste caso, a ação educativa parece correr contra o próprio tempo que dispõe.<sup>13</sup>

Rousseau mostra que o tempo propício da educação é algo momentâneo, ou melhor, é “um momento favorável” que a educação possui para a vida do sujeito, e que este “momento” não pode fugir do domínio de um preceptor. Considerando esse “momento” enquanto uma metáfora, é como ver um punhado de areia nas mãos dos educadores e preceptores escorrendo aos poucos, e que, acaso não se perceba o fato, toda a areia vai ao chão<sup>14</sup>. Um tempo perdido dificilmente pode ser resgatado. Tanto na educação como na vida de um sujeito, as escolhas que se faz e as lições que se tomam pela sua relevância, podem definir talvez o destino de um homem e, conseqüentemente, o da própria sociedade<sup>15</sup>.

O que o preceptor deve apreender neste caso, são os objetivos desta condução, que permite, por assim dizer, observar o que vem antes e o que virá depois. O que vem antes

---

<sup>12</sup> Pelo menos é o que se espera de uma boa educação, a saber, que ela possibilite a formação de cidadãos. Não é possível ver vantagem em um sujeito repleto de conhecimentos, teorias e conjecturas, mas que não obtém o mínimo de atitude de bom comportamento em suas ações. Isso parece fundamental para a convivência com os outros, principalmente no respeito às diferenças e integridade humana.

<sup>13</sup> Considerando que a obra *Emílio ou Da Educação*, está dividida em cinco livros, dos quais, cada livro corresponde a uma etapa que deve ser desenvolvida enquanto condição de uma educação. Baseado nessa premissa, se pensa em um tempo propício para o acontecimento dessa educação, ou seja, a educação dispõe de um tempo que não deve ser desperdiçado. Da mesma forma analisando o conceito do tempo propício como ocasião, Maria da Graças, fala da questão da ocasião propícia do legislador enquanto ‘um momento’, que pela sua atividade contínua, não permite qualquer hesitação na sua atuação quando se tem instaurada uma crise política. Neste caso, a ação do legislador se compara a ação do médico segundo a tradição hipocrática em que “não há dose universal, não há remédio absoluto. É necessário enumerar os sinais críticos para captar o momento decisivo e crucial para a terapêutica” (SOUZA, 2006, p. 251) ou seja, toda ação tem seu momento que não pode tardar: “Além do caráter de um povo num momento preciso de sua história, a apreensão do momento oportuno da instituição política exige ainda do legislador o conhecimento de outros elementos que juntos configuram a ocasião propícia e dão sinais a respeito da natureza da legislação a ser instituída” (idem, p. 254). É a perspicácia do legislador que permite sua ação no tempo certo, assim como é a experiência do preceptor que também lhe permite a educação certa no tempo certo.

<sup>14</sup> Na vida como no trabalho, nem sempre se pode ter tudo que se quer. Às vezes é necessário esperar, ter paciência, em alguns casos retroceder ou até mesmo renunciar. Mas o desafio que a educação impõe, não parece permitir outra situação senão a compreensão da natureza humana ‘a tempo’ de suscitar nela o ideal da educação, a saber, o esclarecimento e a autonomia do educando.

<sup>15</sup> Sem querer tornar o assunto uma tragédia, poder-se-ia dizer quicá de um destino da própria humanidade. O que hoje se faz presente em uma educação humana reflete em todos os paradigmas da vida, que vai da simples convivência de uns com os outros aos descontroles emocionais e físicos, depressões, ansiedades, fobias, etc.

certamente são as lições aplicadas, e é fundamental para o preceptor (a) reconhecê-la em sua importância, pois permite a ele (a) preparar a melhor estratégia, que seja capaz de prever o que realmente é necessário para a vida do seu aluno<sup>16</sup>. O que vem depois parece estar nas mãos do aluno, e neste caso pode ajudá-lo a prover o necessário dentro do que já lhe foi previsto, grosso modo, isso pode definir toda trajetória educativa, sobretudo a que concerne ao juízo moral. O aluno bem orientado parece estar sempre na justa medida de sua paixão<sup>17</sup>, e esta é a “porta” de entrada da “ordem moral”.

[...] entramos finalmente na ordem moral: acabamos de dar um segundo passo de homem. Se esse fosse o lugar, tentaria mostrar como dos primeiros movimentos do coração erguem-se as primeiras vozes da consciência, e como nascem as primeiras noções do bem e do mal dos sentimentos de amor e de ódio; mostraria que justiça e bondade não são apenas palavras abstratas, meros seres morais formados pelo entendimento, mas verdadeiras afecções da alma iluminada pela razão, que não são mais que um progresso ordenado de nossas afecções primitivas; que, pela mera razão, independentemente da consciência, não podemos estabelecer qualquer lei natural; e todo o direito da natureza não passa de uma quimera se não é fundamentado numa necessidade natural ao coração humano.<sup>18</sup>

### 3 SOBRE A EDUCAÇÃO DAS PAIXÕES

Não se pode tratar das paixões em Rousseau sem identificar quais os primeiros

---

<sup>16</sup> Como apêndice ao texto, aqui se propõe o debate para se repensar a educação brasileira. Pois parece que a educação neste país está na contramão de uma formação para cidadania – fazendo uma ressalva às escolas que possuem esse fator como algo que deve ser levado a sério – e, continuar persistindo em um sistema educacional que não forma cidadãos, que não permite a construção de uma identidade patriótica, e que acima de tudo, tem demonstrado sua precariedade no trato das coisas humanas, dos valores, dos bons costumes, do equilíbrio das paixões, enfim, persistir com este modelo representa, no mínimo, um perigo tanto para o presente quanto para o futuro. Em que pese uma reforma educacional, deve se levar em conta a formação do homem em sua integridade, principalmente na ação prática que beneficie toda sociedade, e, portanto, o próprio indivíduo. Perguntar pelos problemas da educação depois das exposições de acontecimentos sociais trágicos em que jovens estão envolvidos, é mais que uma ingenuidade. Isso representa a mais perfeita convivência diante do próprio uso indevido da educação como ascese do humano e como formação do indivíduo social.

<sup>17</sup> “O homem virtuoso ou ‘bom’ é o que aprimora sua conduta de modo a medir da melhor maneira possível e em todas as circunstâncias o quanto de paixão seus atos comportam *inevitavelmente*. (LEBRUN, 1987, p. 20). (grifo do autor).

<sup>18</sup> Emílio, 1985, p. 308.

indícios que mostram uma sucessão de sentimentos que move lentamente o homem em direção as paixões. Como exemplo, FORTES mostra como esse nascimento se processa ainda no estado de natureza, diante das cabanas, ou nos momentos em que os homens se encontravam:

Considere-se o modo de variação das paixões. A freqüentação mútua cria, em primeiro lugar, as condições para que as ‘paixões’ se constituam propriamente. Até então, o homem isolado não chega a ter ‘paixões’ e é movido pela *besoin*, ou melhor, pelo instinto que o leva a provê-la. A partir de agora, na presença do outro, os ‘sentimentos’ se sucedem e o ‘coração’ se exercita. Cria-se, em segundo lugar, uma nova *paixão*: a busca pela estima pública.<sup>19</sup>

Desde os dois primeiros *discursos*<sup>20</sup>, até as obras posteriores, observar os homens, entender seus procedimentos e suas escolhas, diagnosticar a sua história, são questões comuns da leitura de Rousseau. Mas a este texto interessa entender o que significa ter: “[...] um coração suficientemente sensível para compreender todas as paixões humanas e suficientemente calmo para não experimentá-las [...].”<sup>21</sup>

Para tanto, volta-se à questão do tempo, pois o autor do *Emílio* está mostrando que o momento que está a favor da educação do homem, é também o momento da sensibilidade suficiente para uma compreensão de “todas as paixões” e, portanto, da própria paixão de si. Um coração “suficientemente calmo” propicia um equilíbrio das emoções<sup>22</sup>. Este tempo certo, para Rousseau, está na juventude, uma vez que o autor propõe uma educação negativa na infância, ou seja, uma educação que permita o desenvolvimento que a própria natureza já produz na vida da criança, ou melhor:

---

<sup>19</sup> 1997, p. 64. “grifos do autor”.

<sup>20</sup> “*Discurso sobre as Ciências e as Artes*” (1753), e o “*Discurso Sobre a Origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*” (1755).

<sup>21</sup> ROUSSEAU, 1995, p. 323.

<sup>22</sup> Partindo do princípio de que as paixões assim como as emoções podem e devem ser conduzidas, ou ainda, que se pode ser ensinadas a um jovem. Neste sentido, a partir do ensino do que é certo e do que é errado, o prudente e o perigoso, o que é o respeito e o que é leviano, enfim, ensinar a juventude para que cada posição tomada por ela, possa contribuir de forma prática e direta às várias situações em que eles possam estar em perigo, ou mesmo, diante de uma experiência que exige um equilíbrio entre os seus pensamentos e seus sentimentos, e uma tomada de decisão em suas ações.

Vem um tempo em que a própria natureza encarrega-se de instruir seu aluno, e só então ela o coloca em condições de tirar proveito sem riscos das aulas que lhe ministra. [...] Se quiserdes colocar ordem e regra nas paixões nascentes, ampliai o espaço durante o qual elas se desenvolvem, para que tenham tempo de se arrumarem à medida que vão nascendo. Não é, então, o homem quem as coordena, mas a própria natureza; [...].<sup>23</sup>

Não é por menos que Rousseau está discutindo sobre a questão do ‘tempo de se educar’ ao longo de toda a obra. Porém, o autor retoma essa questão.<sup>24</sup>, de forma a assumir uma nova característica de precisão e prevenção<sup>25</sup>.

Mas essas prevenções dependem de fatores como: um ambiente adequado à educação. Uma sociedade que se preocupa muito com a estima pública, com o luxo, com as posses materiais, não parece um bom ambiente educativo. Na *Carta a D’Alembert*, Rousseau retorna a questão da educação da juventude<sup>26</sup>, alertando os perigos que causam à vida juvenil as “imagens doces” que amolecem o coração e que leva o jovem aos prazeres. Portanto “seria preciso ensinar os jovens a desconfiarem das ilusões do amor, a fugirem do erro de uma inclinação cega que sempre acredita basear-se na estima, e a temerem por vezes entregar um coração virtuoso a um objeto indigno de suas atenções.”<sup>27</sup>

Outro perigo tão pendente quanto à estima pública é a opinião pública. Voltando ao *parágrafo 130*, vemos que com uma educação adequada: “A opinião cujo funcionamento ele [o *Emílio*] vê ainda não adquiriu domínio sobre ele; [e que] as paixões cujo efeito percebe não abalaram seu coração.”<sup>28</sup> O sentimento que se adquire parece estar de acordo com o ensinamento que o jovem recebeu<sup>29</sup>. Mas esse sentimento começa a operar segundo as

---

<sup>23</sup> (ROUSSEAU, 1995, p. 283).

<sup>24</sup> Retoma no *parágrafo 130* do *livro IV*, momento em que já se passou: “o primeiro quarto da vida” (ROUSSEAU, 1995, p. 271).

<sup>25</sup> Em uma nota de rodapé do *livro IV*, ROUSSEAU diz: “[...] ora, os meios que não foram usados na infância não terão na juventude o mesmo abuso. Mas devemos lembrar-nos de que aqui a minha máxima constante é encarar sempre a coisa do pior modo procuro primeiro prevenir o vício e depois o suponho a fim de remediá-lo.” (idem, p. 325)

<sup>26</sup> Para maior aprofundamento da questão da educação na juventude. Ver também: O “primeiro discurso”; o prefácio do “Segundo Discurso”; a “*Carta a D’Alembert*”; as “*Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada*”.

<sup>27</sup> (ROUSSEAU, 1993, p. 72).

<sup>28</sup> ROUSSEAU, 1995, p. 323. (grifo nosso).

<sup>29</sup> Além desse ensinamento, deve-se levar em conta que, para Rousseau, há no homem um princípio de “piedade natural” como um sentimento próprio enquanto indivíduo: “Assim nasce a piedade, primeiro sentimento relativo que toca o coração humano conforme a ordem da natureza.” (ROUSSEAU, 1995, p. 289). Porém, esta piedade pode ser abafada na sociedade. MARUYAMA mostra que: “Assim como os sentimentos morais

opiniões, e estas por sua vez, tentam aludir e interferir na vida do jovem<sup>30</sup>. Neste caso, a educação não pode ser tratada como uma questão de sorte, ou melhor, dependendo do grau de exposição e convívio que o jovem poderá estar na sociedade perante as opiniões públicas, se diminui a possibilidade de uma educação para autonomia. A educação para autonomia deve estar provida de estratégias bem trabalhadas que atuem no esgotamento dessas opiniões frete o conhecimento que se tem de si e o domínio que se tem dos conceitos vindos do exterior, que em verdade, muitas vezes, não passam de julgamentos alheios e sem critérios.

Seria então a renúncia a tais julgamentos ou o repúdio às idéias volúveis dos homens? Talvez os dois. Porém, esta questão não assola a credibilidade da educação desse jovem. A inquietação não o deixa hesitar e o medo não contamina sua mente, uma vez que ele foi bem orientado. Por isso, nem as opiniões o “dominam”, nem as paixões “abalam” o seu coração.

Desta forma se nota que, apesar de não ser possível separar razão e paixão, elas, as paixões, podem ser governadas segundo os critérios que podem se aplicar ao jovem, principalmente quando se sabe dos resultados da má escolha de cada indivíduo<sup>31</sup>. Por isso, com *Emílio* será diferente, pois:

Tendo crescido em meio à mais absoluta liberdade, o maior dos males que pode conceber é a servidão. Ele tem pena dos miseráveis reis, escravos de todos os que lhes obedecem; tem pena dos falsos sábios, acorrentados a sua vã reputação; tem pena dos ricos tolos, mártires de seu luxo; tem pena dos voluptuosos de ostentação que entregam a vida inteira ao tédio para parecer que sentem prazer. (ROUSSEAU, 1995, p. 323. *parágrafo 130; livro IV*)

E serão esses prazeres os que precisam ser evitados desde a infância, ou seja, os prazeres

---

em geral, a piedade natural não desaparece, jamais é inteiramente aniquilada, mas pode emudecer diante de condições que lhe sejam desfavoráveis. Portanto, apesar de possuímos sentimentos nobres referentes à moralidade, apesar de sermos orientados por esse princípio anterior à razão, que é a piedade natural, vivemos freqüentemente sob condições que nos levam à negação da justiça, da virtude e da bondade.” (2009, p.186).

<sup>30</sup> Na obra “*Emile e Sophie ou Os Solitários*”, o aluno *Emile* escreve ao seu mestre, mostrando-se atento ao dever que lhe foi ensinado. “Na idade das paixões, formei minha razão através dos meus sentidos; o que serve para enganar os outros foi para mim o caminho da verdade. Aprendi a julgar saudavelmente as coisas que me cercavam e o interesse que por elas devia ter; julgava com princípios simples e verdadeiros; a autoridade, a opinião não alteravam meus juízos. (ROUSSEAU, 1994, p. 21)

<sup>31</sup> E aqui se volta à pergunta do fragmento exposto: “O que seria preciso, então, para bem observar os homens?”. Ora, não é mais preciso dizer, pois o autor já anunciou.

frívolos que levam às paixões “grosseiras” e que podem trazer à vida juvenil um vazio interior. Neste caso, o jovem *Emílio* sabe que a miséria da vida está na servidão, nas ostentações, ou mesmo na ingênua contemplação social. Se pensarmos que em boa parte das sociedades modernas esses acontecimentos não representam mais uma exceção, pode-se pensar que estamos diante de um atavismo sem fim, essa triste herança que se prolonga desde os escritos filosóficos na história, e que vai se tornando imune a todo tipo de observação ou de crítica, visto que faz a sociedade adormecer por tanto tempo na sua própria “miséria”.

Pergunta-se: Para que tanta sabedoria e ao mesmo tempo tanta opressão a si mesmo? Por que nos cobramos tanto? Por que nos importamos tanto com a nossa reputação e nossas ‘etiquetas sociais’? Por que nos acorrentamos tanto diante das opiniões e damos tanto valor ao luxo e as posses? Por que uma luta tão vã para ser ‘o melhor’?

Rousseau tenta mostrar que o jogo dessas paixões se torna um perigo iminente, pois é contra as suas armadilhas que se deve lutar. Esta luta não representa uma oposição às paixões, mas a uma educação dessas paixões, saber trabalhar as paixões para que possam ser usadas com equilíbrio.

As paixões que partilhamos seduzem-nos; as que chocam nossos interesses revoltam-nos e, por uma incoseqüência que nos vem delas, reprovamos nos outros o que gostaríamos de imitar. A aversão e a ilusão são inevitáveis quando somos forçados a suportar da parte de outrem o mal que faríamos se estivessemos em seu lugar. (p. 322)

Nos moldes atuais, isso pode ter se tornado um lugar comum, ou melhor, algo que já faz parte da mudança de padrão social que mostra a sua fragilidade quando exposta às ‘representações’ sociais. Cabe então perguntar: Quais seriam essas “paixões que partilhamos”? E quais seriam as paixões que nos “chocam”?

Parece que o autor mostra que as paixões incoseqüentes tornam o homem não somente um escravo de seus prazeres, mas também um ‘demente’ que apenas gosta de imitar os outros. E para que essas paixões não atinjam este estágio de “demência” e “imitação”, o melhor antídoto seria uma boa educação. Contudo não se trata de uma educação apenas cognitiva<sup>32</sup>, mas sim uma educação que preserve a autenticidade do sujeito dentro do que as

---

<sup>32</sup> Não se trata de uma educação que trabalhe apenas o cognitivo, mas uma educação moral.  
ISSN 1984-3879, SABERES, Natal – RN, v. 2, n.esp, jun. 2011

paixões podem fazer para o seu benefício, e não o contrário, que seria deixá-lo à pura sorte para que ele [o aluno] veja apenas os benefícios das paixões no jogo social ou no turbilhão das aparências, em que possivelmente surgirá o mais belo “espetáculo social” produzido por ele e por todos os que comungam desse comportamento de “brilho” e “sedução”. Portanto:

[...] considerai primeiro que, querendo formar o homem da natureza, não se trata por isso de fazer dele um selvagem e de relegá-lo ao fundo dos bosques, mas, envolvido no turbilhão social, basta que ele não se deixe arrastar nem pelas paixões nem pelas opiniões dos homens; veja ele pelos seus olhos, sinta pelo seu coração; não o governe nenhuma autoridade, exceto a de sua própria razão. (p. 339)

#### **4 CONCLUSÃO**

Nota-se que as paixões e suas implicações educativas parecem possuir múltiplas facetas que merecem estudos e pesquisas na educação. Entre esses estudos, seria necessário observar melhor ‘o tempo’ propício para cada tarefa educativa que pudesse atender tanto a vontade quanto a liberdade do aluno dentro do seu pleno esclarecimento, pois assim sua autonomia não seria fingida, ele saberia se servir dela.

Para viver no mundo, é preciso saber lidar com os homens, é preciso conhecer os instrumentos que permitem influir sobre eles; é preciso calcular a ação e a reação do interesse particular na sociedade civil e prever os acontecimentos com uma exatidão tal que raramente nos enganemos em nossos empreendimentos ou que, pelo menos, tenhamos usado dos melhores meios para sermos bem-sucedidos. (p. 331)

Assim, se tratando de paixões e sentimentos, a principal necessidade talvez incida na questão do: “saber viver”, ou seja, o filósofo de Genebra a todo instante sugere que se passe a conhecer melhor os homens, os alunos; se passe a conhecer melhor a própria vida. Segundo o autor, é preciso prever para poder prover, e preciso também apreender a atual forma de

existência humana e sua mutação na história, pois somente uma humanidade “viva” e “acordada” pode propiciar a continuidade dos seus “empreendimentos”, bem como de todos os seus projetos de felicidade.

## REFERÊNCIAS

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Trad. Roberto L. Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. *Emile e Sophie ou Os Solitários*. Trad. Françoise Galler, edição bilíngüe, Paraula, Florianópolis, 1994.

\_\_\_\_\_. *Carta a Cristophe de Beaumont e outros escritos sobre a Religião e a Moral*. Trad. e Org. José Oscar de A. Marques, Estação Liberdade, São Paulo, 2005.

BOTO, Carlota. *O Emílio como categoria operatória do pensamento rousseauiano*. In: *Verdades e Mentiras*, 30 ensaios em torno de Jean Jacques Rousseau/ org. José Oscar de Almeida Marques, Ed. Unijuí, Ijuí, 2005.

FORTES, Luiz Roberto Salinas. *Paradoxo do Espetáculo*. Discurso Editorial/FAPESP, São Paulo, 1997.

LEBRUN, Gérard. *O conceito de paixão*. In: *Os sentidos da paixão / Sergio Cardoso... [et al.]*, Companhia das Letras, São Paulo, 1987. (pp. 17 – 33).

MARUYAMA, Natália. *A morte moral e a economia dos desejos no Emílio de Rousseau*. In: *Dissertatio: Revista de Filosofia*, Pelotas, Vol. 29, p. 183 – 200, inverno de 2009.

SOUZA, Maria das Graças. *Ocasão propícia, ocasião nefasta: Tempo, história e ação política em Rousseau*. In: *Revista Trans/Form/Ação*, São Paulo, 29(2): 249-256, 2006.

## EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA APÓS AUSCHWITZ: COMO EVITAR A CONTÍNUA PRODUÇÃO DA BARBÁRIE

Wuldson Marcelo Leite Souza\*  
Maureci Moreira de Almeida\*

### Resumo

O presente artigo propõe uma reflexão em torno de uma educação contra a barbárie, da influência da indústria cultural no comportamento das pessoas, do avanço tecnológico que, por sua vez, reforça a barbárie por meio de uma razão instrumental, objetiva e fria. O filósofo Theodor W. Adorno realizou profundos estudos sobre os mecanismos que favoreceram uma ideologia fundada na técnica e na indiferença para expansão de uma produção social que culminou no desapeço ao indivíduo. O seu ensaio *Educação Após Auschwitz* dá indícios de como a educação pode se tornar resistente a essa lógica brutalizante da instrumentalização da razão.

**Palavras chaves:** educação, barbárie, emancipação.

### Abstract

This article proposes a reflection on the ideas of education against barbarism, the influence of cultural industry on human behavior, and the technological development which, in its turn, reinforces barbarism by means of an objective, cold and instrumental reason. The German philosopher Theodor W. Adorno developed comprehensive studies on the mechanisms that helped an ideology based on the technique and on the indifference directed to the expansion of a social production which culminated in a certain contempt towards the individual. His essay *Education after Auschwitz* gives us some indications of how education can become a form of resistance against this brutalizing logic of instrumentalization of reason.

**Key-words:** education, Adorno, barbarism, emancipation.

Neste incipiente século XXI, um movimento de questionamentos acerca do rumo dos progressos da humanidade invadiu os noticiários, as ruas, os congressos estudantis, porém,

---

\*Mestrado em Estudos de Cultura Contemporânea – ECCO/UFMT e Bacharelado em Filosofia pela UFMT. E-mail: wuldsonbergman@hotmail.com

\*Bacharelado e Licenciatura em Filosofia pela UFMT, trabalha atualmente na formação continuada de professores no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - CEFAPRO de Pontes e Lacerda-MT. E-mail: mauro\_klug@hotmail.com.

infelizmente, de pouca abertura no cerne da política representativa. Temas geridos, com mais timidez na década de 90 do século passado, como ecologia, justiça social, relações comerciais igualitárias, dentre outros, revelam-se em voga hoje, recebendo de diversos setores da sociedade um tom de urgência.

Assuntos que precisam ser debatidos sem ardis escapatórios; por isso, se faz necessário refletir sobre o diadema (o progresso) que orna nossas cabeças. Como é possível que demonstremos a incapacidade de nos relacionar intimamente com as pessoas que estão a nossa volta e, ao mesmo tempo, descobrir formas de tornar uma cirurgia cardíaca menos demorada e mais eficaz? Como exigir paz se assistimos com indiferença uma criança faminta pedir alimento ou dinheiro?

Em *Da violência*, Hannah Arendt oferece uma constatação assustadora quando expõe sua preocupação sobre o fato de que viagens à lua parecem ser menos perigosas que uma simples excursão de fim de semana.

[...] mas o suposto “maior poder do mundo” é impotente para acabar uma guerra claramente desastrosa para todas as partes envolvidas, em um dos menores países da Terra. É como se estivéssemos sob um encantamento de conto de fadas, que nos permitisse realizar o “impossível” com a condição de que perdêssemos a capacidade de realizar o possível, de alcançar de forma fantástica efeitos extraordinários, com a condição de não sermos mais capazes de preencher as nossas necessidades diárias (ARENDR, 1985, p. 48).

As façanhas tecnológicas, ao longo dos últimos três séculos, não dirimiram o fosso existente entre continentes; não tornaram “pálidas manchas” a divisão entre classes – os mais abastados contra os miseráveis – em regiões desenvolvidas ou subdesenvolvidas; não resultaram em progresso contínuo para todos os povos. Devemos, por exemplo, reconhecer os avanços conquistados por uma engenharia voltada para o aperfeiçoamento dos modos de produção, das ciências médicas, dos projetos de urbanização. Contudo, há uma parte que desencadeou estratégias de dominação: guerra preventiva, máquinas capazes de fazer o trabalho de cinquenta pessoas, o que gerou desempregos em alta escala. Parece plausível o que anunciaram Adorno e Horkheimer, que “o progresso irrefreável é a irrefreável regressão” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 46).

Imersos em um cotidiano que nos desafia a todo instante a fugir da exclusão, a

abandonar a arena do poder de decisão política, a buscar a constante renovação do nosso conhecimento tecnológico, corremos desesperadamente atrás do “sonho dourado” da ascensão social ou da manutenção do acúmulo de posses. Essa busca incessante pelo consumo, conforto e *status social* provocaram a cisão entre a conquista e o prazer: hoje não se pode mais parar. A corrida não leva à linha de chegada, o que conta é ficar o máximo na dianteira. Zygmunt Bauman especifica a visão suscitada nos primeiros anos da Modernidade, no que concerne à expectativa de uma vida cômoda, repleta de privilégios, e que nos afeta, ainda, na atualidade, “A sociedade ‘boa’ ou mesmo ‘totalmente boa’, prevista nas utopias era uma sociedade que iria acabar de uma vez por todas com as ansiedades mais típicas da classe média” (BAUMAN, 2009, p. 65). Entretanto, a Modernidade descarrilou em algo mais perverso do que o simples fracasso de uma disposição social de uma classe em ascensão. Novamente, Bauman pode nos esclarecer como ocorreu o aspecto mais sombrio do século XX, o Holocausto (e por razões análogas, mas não na mesma medida, Hiroshima, o Vietnã, etc.):

*O Holocausto nasceu e foi executado na nossa sociedade moderna e racional, em nosso alto estágio de civilização e no auge do desenvolvimento cultural humano, e por essa razão é um problema dessa sociedade, dessa civilização e cultura. A autocura da memória histórica que se processa na consciência da sociedade moderna é por isso mais do que uma indiferença às vítimas do genocídio. É também um sinal de perigosa cegueira, potencialmente suicida (BAUMAN, 1998, p. 12).*

O ponto máximo do processo de civilização elevaria a técnica e a organização científica ao patamar de solucionadoras dos principais problemas humanos (a fome, a produção de alimentos, a erradicação de doenças, etc.), mas o fator moral pareceu ser uma interferência indesejável, o que culminou nas barbáries assistidas no século XX. No texto *Educação após Auschwitz*, o filósofo alemão Theodor W. Adorno ao analisar os motivos pelos quais a barbárie se propaga, e em qual solo fértil ela germina, aponta que Auschwitz somente foi possível porque a indiferença – entendida como a incapacidade para a identificação na dor do Outro – e a constância cega a uma autoridade que conclama à coletivização circunscreveram um modelo coletivo de retração do medo. Assim, no caso particular de Auschwitz, podemos especular que a frieza da razão instrumental e seu apego ao cálculo, encontraram o prazer retirado das práticas sádicas mais virulentas. Mas como pensar o problema da indiferença? E a

expectativa em torno da educação como promotora de formas para se evitar a barbárie? Para Adorno (1995a, p. 125), “O perigo de que tudo aconteça de novo está em que não se admite o contato com a questão, rejeitando até mesmo quem apenas a menciona, como se, ao fazê-lo sem rodeios, este se tornasse o responsável, e não os verdadeiros culpados”.

A barbárie se embutiu no processo de desenvolvimento civilizatório, contrariando a perspectiva de que tudo que fosse pré-moderno (mais vinculados aos instintos e o sentimento de autopreservação que dispensavam os limites morais) com o advento da modernidade (no qual a noção de que a Razão seria a expoente de um mundo que tendia a superação dos temores ancestrais e de decisões baseadas em termos lógicos, racionais) ficaria para trás como que ultrapassado por um estágio irreversível. Hoje, no mundo contemporâneo, podemos ver e sentir a barbárie em múltiplas manifestações. Da esfera do comportamento das pessoas, até em eventos maiores, como as guerras declaradas - civis e militares - e a guerra cotidiana pela sobrevivência que incorpora muitas vezes as táticas bélicas e a personalidade de um soldado besta-fera, que segundo Adorno, evidencia uma profunda discordância entre o avanço tecnológico e o atraso das pessoas em relação à sua civilização e ao seu modo de agir.

Assim, temos, por exemplo, as guerras promovidas pelos Estados Unidos, nos anos 1990, no Golfo Pérsico, a invasão do Afeganistão, em 2001, e logo depois a do Iraque, amparada quase sempre pela coalizão da beligerante Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN). Estas duas últimas tiveram como mote a retaliação do ataque ao *World Trade Center* pela *Al-Qaeda*. Devem-se citar as infindáveis guerras civis no continente africano: Somália, Uganda, Serra Leoa, Ruanda, Sudão. As guerras contemporâneas promovem verdadeiros espetáculos televisivos exibidos muitas vezes em tempo real pelas emissoras de TV que se ajustam perfeitamente com a pretensão das forças armadas de divulgar o engodo da guerra cirúrgica motivada pela democracia e pela liberdade, mostrando a eficiência dos bombardeios e as ações dos soldados treinados para matarem de maneira precisa. No outro lado, a complacência de uma sociedade que se satisfaz, em certa medida, ao assistir seres humanos digladiando-se e sendo dilacerados. Até mesmo reconhecendo da maneira sôfrega: tudo isto é uma pena, mas não tenho nada a ver com isso.

Em *Educação após Auschwitz*, Adorno aponta que a falta de amor já de antemão faz parte das características das pessoas, pois, numa organização social que visa à dominação, um estado de frieza se produz concomitantemente com a necessidade de amor. No entanto, o filósofo alemão diz que não pretende pregar o amor, até porque tal intento seria ineficaz, “Pregar o amor pressupõe naqueles a que nos dirigimos uma outra estrutura de caráter,

diferente da que pretendemos transformar. Pois as pessoas que devemos amar são elas próprias incapazes de amar e por isto nem são tão amáveis assim” (ADORNO, 1995a, p. 134-135). Mais adiante revela perspicazmente que,

(...) o incentivo ao amor provavelmente na forma mais imperativa, de um dever – constitui ele próprio parte de uma ideologia que perpetua a frieza. Ela combina com o que é impositivo, opressor, que atua contrariamente à capacidade de amar. Por isto o primeiro passo seria ajudar a frieza a adquirir consciência de si própria, das razões pelas quais foi gerado (*Ibidem*, p. 135-136).

Aos perpetradores de *Auschwitz* tecer vínculos com o Outro - no caso as vítimas judias, ciganas e os adversários nas trincheiras – encontrava o obstáculo da indiferença ou a necessidade de recusar o amor de pessoas com as quais ele teria de lidar, posteriormente, com elas como números a preencher a estatística ou resultados de um prognóstico essencialmente burocrático. O conteúdo afetivo que restava, que pode ser percebido como uma vaga capacidade de amar, era subsumido no apreço as máquinas tecnológicas, “brinquedos” mortíferos, que deveriam manipular e controlar com destreza.

Esta é a sociedade da semicultura, pois a manifestação da violência e da frieza, além do cinismo e do sarcasmo despropositados, são umas das suas particularidades. O indivíduo semicultivado é mais suscetível a influência de discursos beligerantes calcados em valores nobres e às sugestões de um *mass media* que despeja constantemente “iscas” para a produção dos mais diversos tipos de volições. Portanto, o seu discernimento é um pseudodiscernimento moldado em conformidade com as interpretações e equívocos de um sistema voltado para o consumo, geração de capital e acúmulo de bens.

Contra essa barbárie, que se tornou mais aguda e dolorosa com o capitalismo, Adorno afirma que é necessário reordenar todos os esforços objetivos que a educação propõe para impedir que a agressividade e o ódio primitivo venham destruir o que levamos algum tempo para edificar. Desse modo Adorno e Horkheimer (1985, p. 46) nos dizem:

A humanidade, cujas habilidades e conhecimentos se diferenciam com a divisão do trabalho, é ao mesmo tempo forçada a regredir a estágios antropológicamente mais primitivos, pois a persistência da dominação

determina, com a facilitação técnica da existência, a fixação do instinto através de uma repressão mais forte. A fantasia atrofia-se. A desgraça não está em que os indivíduos tenham se atrasado relativamente à sociedade ou à sua produção material. Quando o desenvolvimento da máquina já se converteu em desenvolvimento da maquinaria da dominação – de tal sorte que as tendências técnicas e sociais, entrelaçadas desde sempre, convergem no apoderamento total dos homens – os atrasados não representam meramente a inverdade. Por outro lado, a adaptação ao poder do progresso envolve o progresso do poder, levando sempre de novo àquelas formações recessivas que mostram que não é o malogro do progresso, mas exatamente o progresso bem-sucedido que é culpado de seu próprio oposto. A maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão.

Portanto, para que a humanidade sobreviva é necessário um diagnóstico mais preciso da barbárie; pois ela se manifesta na forma da divisão do trabalho e na exploração dos recursos naturais e humanos, desse modo, ocasionando barbáries que acabam tendo implicações mais profundas. Talvez o prejuízo se acentue mais sobre os indivíduos, pois são os agentes responsáveis pela transformação do seu meio, acarretando consequências irreversíveis na degradação da natureza podendo desencadear até mesmo a extinção da própria espécie humana.

Dessa forma, a barbárie é ainda reforçada no modelo de educação vigente, onde os momentos repressivos e opressivos repetem velhos comportamentos autoritários, dando margem para o nascimento, como diz Max Horkheimer, de um neobarbarismo<sup>33</sup> ou de uma nova forma de barbárie que impede de certo modo o avanço do indivíduo para uma situação mais autônoma. O século XX assistiu inúmeras façanhas da ciência moderna como, em igual medida, presenciou desastres humanitários atroz, a saber: Hiroshima, em 1945, o ataque do governo iraquiano a minoria curda, em 1981, os bombardeios teleguiados da coalizão anglo-americana a população civil afegã, a partir de 2001. O sociólogo brasileiro Michel Löwy, em texto no site [sociologos.org.br](http://sociologos.org.br), investigando o cruzamento entre barbárie e modernidade, observa que o uso da técnica recrudescer a desumanidade ligando-a à processos de instrumentalização da sociedade e do progresso que não tornaram o mundo mais seguro, livre e igualitário.

Levar em conta a barbárie do século XX exige o abandono do progresso linear. Isso não quer dizer que o progresso técnico e científico é

---

<sup>33</sup> Cf. Horkheimer, Max. *Eclipse da Razão*. Tradução Sebastião Uchoa Leite. – São Paulo, 2002, p.10.  
ISSN 1984-3879, SABERES, Natal – RN, v. 2, n.esp, jun. 2011

intrinsecamente portador de malefício - nem tão pouco o inverso. Simplesmente, a barbárie é uma das manifestações possíveis da civilização industrial/capitalista moderna – ou de sua cópia “socialista” burocrática (LÖWY, 2010).

Löwy discorda que os eventos, como *Auschwitz* e Hiroshima, são aspectos de uma “regressão à barbárie”. Ele argumenta que não existe nada em nosso passado comparáveis aos acontecimentos técnicos do século XX, tais atrocidades pertencem à nossa civilização industrial avançada. Nesse ponto, há de se admitir, que apesar do raciocínio de Löwy invariavelmente ter que abarca a linha de pensamento dos filósofos frankfurtianos, ele escapa da compreensão das brutalidades modernas serem similares as de um passado tribal. O importante aqui, na referência a Löwy, é perceber que em Adorno a barbárie, ou os crimes de tal aparência cataclísmica, são “regressivos” pois criam um elo com o passado que a racionalização das relações sociais prometera deixar para trás. Uma rotina mais equânime, desvinculadas da justiça “olho por olho” de antanho, era o que se ouvia da “porta do paraíso” que a razão – na sua forma de instituições e leis – fazia soar como possibilidade de retidão e recompensa pelo sacrifício de se aderir voluntariamente ao pacto social tácito de respeito a ordem vigente. Todo o empreendimento racional necessitava de veículos para fazer perdurar seus intentos de disciplina e administração regular. Para o sucesso da empreitada do poder político, que assume seus propósitos como projeto racional, o trabalho, a cultura, o desejo de ascensão social contribuíram para restringir a liberdade interior do contribuinte do Estado. Restrição as dádivas do produto de seu trabalho e o afastamento completo da “arena” das decisões políticas são herdadas do processo agudo de industrialização que sufoca a cultura e a reproduz com verniz mercadológico enviesado por ideologias que sustentam o progresso como *telos*, “Justamente esses momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura” (ADORNO, 1995a, p. 157).

Ainda, de acordo com Adorno, mesmo o processo de desbarbarização, num determinado momento contém uma ação bárbara que se mostra através das revoltas; um exemplo foram as manifestações em algumas partes do mundo contra a invasão do Iraque onde os manifestantes queimaram a bandeira estadunidense e entraram em conflitos com a polícia, muitas vezes tendo como saldo trágicas mortes em pleno ato de protesto. Dessa maneira Adorno declara:

Portanto, creio que na luta contra a barbárie ou em sua eliminação existe um momento de revolta que poderia ele próprio ser designado como bárbaro, se partíssemos de um conceito formal de humanidade. Mas já que todos nós nos encontramos no contexto de culpabilidade do próprio sistema, ninguém estará inteiramente livre de traços de barbárie, e tudo dependerá de orientar esses traços contra o princípio da barbárie, em vez de permitir seu curso em direção à desgraça (*Ibidem*, p. 158).

Adorno afirma também que certa dose de rigor e autoridade se faz necessária na educação das crianças e na conduta social (nunca, em hipótese alguma, confundi-la com o autoritarismo próprio das personalidades autoritárias que fomentaram o nazismo e todos os regimes fascistas que assolam, ou assolaram, a humanidade, com seus delírios coletivos e – em outro extremo - atos individuais repulsivos - como a pedofilia, o assassinato por motivos torpes, banais, a violência contra as mulheres, etc.), e que baseada em princípios da racionalidade, no qual vigore a ética, o respeito mútuo, embora possa parecer, não constitui barbárie, pois, Adorno enfatiza que a “educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (*Ibidem*, p. 121). Podemos concluir que tanto a vigilância como a tutoria intelectual ferem a ideia de auto-reflexão crítica proposta por Adorno, assim como a violência que não possui situações que a justifiquem ou resultados que carreguem sua validade.

Outro aspecto da barbárie que não poderíamos deixar de apresentar com relação à educação é a competitividade instigada entre os alunos pelos professores, que no fundo é muito prejudicial, despertando neles alguns sentimentos negativos: a superestima, que torna o aluno envaidecido de um saber que na realidade é muito restrito, superficial e específico; e a baixa-estima, na outra vertente, que, notoriamente, bloqueia as capacidades do aluno, o que pode culminar no *bullying* que é uma forma de perseguição dos mais fortes, populares e considerados “normais” em relação aos destoantes, seja de um tipo físico fora do idealizado, da escolha de um vestuário que está fora do padrão estabelecido, ou ainda simplesmente pelos gestos corporais que não correspondem ao mundo machista e sexista predominante no qual vivemos. Isso é a reafirmação de uma semiformação e da semicultura que tem outro elemento que dificulta ainda mais a superação dessa barbárie: a indústria cultural. Ela implanta sua própria ideologia que está localizada em uma pretensa formação (que se ampara na ideia da mídia educadora), na informação e no entretenimento que resulta em deformação. De modo que há uma coesão nesse sistema da produção cultural industrializada. As pessoas continuam vivenciando fracassos, um intermitente sentimento de culpa e uma espécie de passividade

subjetiva inerente às suas características que tem como consequência a agressão, a violência, ou seja, a barbárie. Adorno, dessa maneira nos diz: “Tudo isto é muito procedente, tem uma ampla divulgação e poderia ser levado em conta pela educação na medida em que ela finalmente levar a sério as conclusões apontadas por Freud, em vez de substituí-las pela pseudoprofundidade de conhecimentos de terceira mão” (ADORNO, 1995a, p. 163-164). Adorno ainda afirma que, além dos fatores do sujeito ou subjetivos, há um dado objetivo da barbárie que ele denominou de falência da cultura:

A cultura, que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu a sua promessa. Ela dividiu os homens. A divisão mais importante é aquela entre trabalho físico e intelectual. Deste modo ela subtraiu aos homens a confiança em si e na própria cultura. E como costuma acontecer nas coisas humanas, a consequência disto foi que a raiva dos homens não se dirigiu contra o não-cumprimento da situação pacífica que se encontra propriamente no conceito de cultura. Em vez disto, a raiva se voltou contra a própria promessa ela mesma, expressando-se na forma fatal de que essa promessa não deveria existir (*Ibidem*, p. 164).

Assim esse estado de falência da cultura, de opressão social contínua e de deslocamento da função da cultura, moldam a consciência dos indivíduos de maneira ampla, dificultando a reversão dessa situação. Entretanto, é por meio de uma educação que não tenha a pretensão de realizar “milagres”, e sim de resistir a essa conjuntura, dada pela produção capitalista da técnica ampla estendida para todos os aspectos da vida. Marildo Menegat (2003, p. 250) afirma, “Infelizmente, Adorno acertou no seu diagnóstico de que a sociedade moderna tende à socialização total”. A educação, mesmo que não seja a “salvadora da pátria”, pode fomentar possibilidades de estratégias para transformar os homens, não em seres passivos e inofensivos, mas em indivíduos autônomos com capacidade de discernimento; pois, segundo Adorno, “[...] esta passividade inofensiva constitui ela própria, provavelmente, apenas uma forma da barbárie, na medida em que está pronta para contemplar o horror e se omitir no momento decisivo” (*Ibidem*, p. 164). É preciso considerar que a educação precisa ativar dispositivos para uma autorreflexão crítica e que “o centro de toda educação política deveria ser que Auschwitz não se repita” (*Ibidem*, p. 137).

A indústria cultural constitui o elemento, senão o mais poderoso, mais influente para a permanência desse sistema social. Porém, Adorno indica que o enfrentamento contra a

barbárie – e podemos também pensar isso em relação à indústria cultural – deve ter início na primeira infância, pois nessa idade as adequações decisivas e definitivas impostas pela sociedade não se cristalizaram, sendo que se deve deixar toda expressão de agressão aflorar nessa fase da criança, mas ao mesmo tempo não se pode deixar escapar a elaboração dessa agressão.

(...) a educação precisa levar a sério o que já de muito é do conhecimento da filosofia: que o medo não deve ser reprimido. Quando o medo não é reprimido, quando nos permitimos ter realmente tanto medo quanto esta realidade exige, então justamente por essa via desaparecerá provavelmente grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido (Adorno, 1995a, p. 129).

Do outro lado, a resistência a este sistema econômico-político, mais especificamente a indústria cultural, deveria a exemplo do tratamento da agressividade na primeira infância, ser adotado, já numa faixa etária onde a compreensão das crianças é maior – uma abordagem pela educação dos produtos da indústria cultural, que faria uma leitura crítica, por exemplo, de filmes, músicas ou programas televisivos que engendraria uma geração crítica e atípica ao invés de descendentes condescendentes e apáticos de um mundo deteriorado pela falência das ambições “modernizantes” de liberdade absoluta e individualismo soberano.

Com isso, os primeiros efeitos da desbarbarização não iriam surgir de imediato, mas num processo contínuo de transformação, ao longo das gerações futuras. Outro recurso sugerido por Adorno contra a barbárie é com relação à autoridade. Entretanto, uma autoridade que esteja regida não nos princípios da violência, mas numa autoridade consciente e esclarecida. Adorno, nesse sentido, argumenta:

Determinadas manifestações de autoridade, que assumem um outro significado, na medida em que já não são cegas, não se originam do princípio da violência, mas são conscientes, e, sobretudo, que tenham um momento de transparência inclusive para a própria criança; quando os pais ‘dão uma palmada’ na criança porque ela arranca as asas de uma mosca, trata-se de um momento de autoridade que contribui para a desbarbarização (*Ibidem*, 1995, p. 167).

Adorno prossegue dizendo que:

Contudo, creio que justamente as crianças que são anêmicas no sentido das concepções vigentes dos adultos e também dos pedagogos, as chamadas plantas de estufa, com as quais foi exitosa já precocemente como que uma sublimação da agressão, serão também como adultos ou como adolescentes aqueles que são relativamente imunes em face das agressões da barbárie. O importante é precisamente isto. Acredito ser importante para a educação que se supere este tabu acerca da diferenciação, da intelectualização, da espiritualidade, que vigora em nome do menino saudável e da menina espontânea, de modo que consigamos diferenciar e tornar tão delicadas as pessoas no processo educacional que elas sintam [...] vergonha [...] (ADORNO, 1995a, p. 163-164).

Portanto, não basta somente a repulsão da barbárie, é importante sentir vergonha dela, como já indicava Sigmund Freud. Notório que ela é uma das características humanas, que serviu nos primórdios do desenvolvimento do homem, como mecanismo de autoconservação, mas no processo de civilização, ela perdeu se podemos dizer assim, sua utilidade, tornando-se agora uma ameaça; pois se converteu em pura violência gratuita, e em muitos momentos servindo de trunfo nas mãos daqueles que querem subjugar e dominar os mais fracos. Ou o uso insidioso dos mais fracos para dobrar os fortes.

Hannah Arendt, apesar das discordâncias entre sua visão de viés fenomenológico e as teses de Adorno sobre a violência e sua análise histórica, contribui aqui pela preocupação irrestrita quanto ao problema da violência e a barbárie, por perceber a extensão do procedimento da razão instrumental que procura se efetivar pela violência o mais rápido possível abandonando, dessa maneira, qualquer apelo a argumentos.

A violência, sendo instrumental por natureza, é racional até o ponto de ser eficaz em alcançar a finalidade que deve justificá-la. E já que quando agimos, jamais saberemos com certeza quais serão as eventuais consequências, a violência só pode manter-se racional se buscar objetivos a curto-prazo. (ARENDR, 1985, p. 44)

A razão instrumental faz uso da violência instrumentalizada, propagando fins que não atendem a meios que deveriam proteger os vínculos civilizacionais entre os membros da

espécie humana. O nosso atual sistema político, social, econômico, religioso, educativo e a indústria cultural são os responsáveis por manterem a barbárie no repertório ideológico capitalista. Ela necessita da ignorância – no que diz respeito a formação intelectual – para sustentar interesses mesquinhos e individualistas em uma sociedade administrada na qual grupos do citado sistema, do que se convencionou chamar de classe dominante, atacam as entranhas psicológicas, comportamentais, emocionais dos que estão fora dessa esfera do poder. Um cotidiano que a cada girar do ponteiro do relógio parece potencializar a fragilidade das relações humanas.

Adorno, em seu texto *Sobre o sujeito e o objeto*, caracteriza o árido pressuposto idealista-transcendental que efetivava o sujeito como pedra molar da compreensão dos mecanismos da existência.

A construção idealista do sujeito fracassa em sua confusão com algo objetivo como um ser-em-si, algo que ele precisamente não é: segundo a medida do ente, o sujeito é condenado a não ser nada. O sujeito tanto mais é quanto menos é, e tanto menos quanto mais crê ser, quanto mais se ilude em ser algo para si objetivo (ADORNO, 1995b, p. 198).

A cilada se comporia em atestar o ser humano, em suas edificações racionais, como fundador de todas as formas de conhecer, anulando assim, os sentidos, a imaginação e os conhecimentos apreendidos da natureza sem a mediação de um conjunto de regras promulgadas pela razão. Talvez esteja aí imbricado nesse movimento racional objetivista uma subjetividade que se desmancharia por completo no fim do processo objetivo de apreensão do mundo, que seria um grilhão que prende o indivíduo ao jogo instituído, talvez na Modernidade – ou se supormos estar na pós-modernidade – entre a liberdade absoluta e a segurança castradora. Por conseguinte, essa breve excursão mental não está habilitada a discorrer sobre o conflito dessa dicotomia apontada por Freud.

Portanto, podemos concluir que escapismos ligeiros proporcionados por uma indústria cultural que visa a expansão de seus bens mercadológicos ou instituições que não cumprem seu papel de salvaguardar sentimentos como a justiça, a liberdade, a democracia – família, trabalho, órgãos públicos, Estado – sejam responsáveis pela explosão de violência por toda parte que vivemos hoje. Andamos ignorados, narcotizados, infantilizados, excluídos do centro do poder. Por isso uma educação que se contraponha e resista a este *status quo* é

fundamentalmente importante. Para isso, é preciso que se diga que resistir ainda faz parte do processo de emancipação intelectual, de autonomia e de uma sensibilidade que rejeitaria a barbárie em qualquer circunstância, tanto na vida subjetiva quanto na objetiva.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995a.

\_\_\_\_\_. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Tradução Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995b.

\_\_\_\_\_. & HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ARENDT, Hannah. *Da violência*. Tradução Maria Cláudia Drummond Trindade. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

BAUMAN, Zygmunt. *A arte da vida*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 2009.

\_\_\_\_\_. *Modernidade e holocausto*. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. Tradução Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

LÖWY, Michel. *Barbárie e modernidade no século 20*. Do site: <http://www.sociologos.org.br/textos/forumsocial/Artigo%20de%20Michel%20%20Lowy%20sobre%20modernidade.htm>. Acesso em 16 de junho de 2010, às 18 h.

MENEGAT, Marildo. *Depois do fim do mundo: a crise da modernidade e a barbárie*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, 2003.

## (DES)ORGANIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SIGNIFICAÇÕES DOCENTES

Janaina Silmara Silva Ramos\*

### **Resumo:**

A organização do tempo pedagógico na educação infantil sempre foi permeada pelas mais diversas significações e concepções ao longo do tempo, sendo compreendida como disciplinadora de almas pequenas ou estruturante e significativa para educadores e educandos. Através de diversas perspectivas, é possível perceber, ao longo da existência das instituições de educação infantil, em sua organização, influências de diversas ordens, como religiosa, filosófica, médica, psicológica e biológica. Considerando essa trajetória histórica e as diferentes ressignificações da rotina no contexto educacional, buscamos sistematizar, nesta pesquisa, um resgate histórico da compreensão relativa à rotina na Educação Infantil como parte de sua estruturação, norteando-nos por uma questão central: quais as concepções docentes relativas às atividades permanentes nas rotinas de Educação Infantil? Para elucidarmos esta questão realizamos um levantamento bibliográfico a partir das teorizações de autores, orientando-nos pelos princípios de uma pesquisa qualitativa, desenvolvemos ainda a construção de dados empíricos através da realização de entrevistas semiestruturadas com educadores de instituições de educação infantil das redes pública e privada. A partir da análise dos dados relativos às concepções de professoras foi possível constatar que há necessidades de contextos formativos que possam reestruturar estas concepções docentes no que concerne à organização do tempo pedagógico de educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Rotina na Educação Infantil. Organização do tempo pedagógico.

### **Abstract:**

Organization of pedagogic time in childhood education was always related to different significations and conceptions, thought as discipline for young souls or as structural moment of students and professors. Religious, philosophical, medical, psychological and biological influences is fundamental on this conceptions. We aim to historically explore the understanding of childhood education. Which are the routines concerning childhood education? The analysis demonstrates the meaning of formative contexts to redesign pedagogic time in childhood education.

Key-words: Childhood education, Routines. Pedagogic time organization

---

\* Especialização Em Educação Infantil, Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e professora da rede municipal de ensino de Natal/RN. E-mail: janainasilmara@yahoo.com.br. Natal, Brasil.

## **1 CONTEXTO HISTÓRICO DO SURGIMENTO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

A organização do tempo pedagógico nas Instituições de Educação Infantil sempre teve seus pressupostos fundados a partir da compreensão de criança e infância. Ao longo do tempo, a educação de crianças toma diferentes rumos, devido às transformações sociais e econômicas mundiais, como também à influência de correntes de pensamentos religiosos, psicológicos, médicos, filósofos e pedagógicos sendo que esta última corrente permeia as concepções fundamentais desta pesquisa.

As transformações ocorridas no mundo fundamentam as relações sociais que são estabelecidas na sociedade, como também situam nas instituições seus pressupostos centrais. Entre as Instituições que sofrem modificações encontra-se a escola. Para entender estas transformações nos remetemos ao contexto brasileiro urbano, em meados do século XIX, onde o atendimento em Instituições às crianças pequenas era praticamente inexistente. Quando uma criança era abandonada, colocavam-na em “rodas de expostos”, que era um artefato de madeira fixado ao muro ou janela do hospital, no qual era depositada a criança, de modo que, ao girar o artefato a criança era conduzida para dentro das dependências da instituição, sem que a identidade de quem ali colocasse o bebê fosse revelada. Essas rodas existiram em capitais brasileiras como São Paulo, Porto Alegre e Salvador. Já no meio rural, as famílias de fazendeiros assumiam os cuidados com as crianças abandonadas que geralmente eram frutos da exploração sexual das mulheres negras e índias por seus senhores brancos.

Segundo Oliveira (2005), no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, período em que acontecia a abolição da escravatura e conseqüentemente acentuou-se a migração para a zona urbana das grandes cidade, gerando um problema do que fazer com as crianças. Ainda em meados do século XIX, havia discursos presentes no contexto brasileiro que na época geravam contradições, um deles apontava a culpa pela situação educacional e higiênica precária dos filhos como responsabilidades dos pais. Por outro lado, havia o ideário iluminista, que dava ênfase às ideias de progresso e perfectibilidade humana, assim como à defesa do conhecimento racional como meio para a superação de preconceitos e ideologias tradicionais, ou seja, defendiam que a criança chegaria à perfeição através do conhecimento (OLIVEIRA, 2005). Esses paradoxos por muito tempo foram focos de discussão.

No início do século XX, surge um novo movimento filosófico-educacional que foi assimilado pelas elites brasileiras, o movimento da Escola Nova. O escolanovismo tinha como ideia principal a autoformação e a atividade espontânea da criança, tendo como pioneiros deste movimento Dewey e Ferrière. Esse movimento constituiu-se uma das principais influências da época na educação brasileira.

Ainda no contexto brasileiro, segundo Oliveira (2005), diversas transformações sociais que aconteceram na Europa foram trazidos ao Brasil. Um dos produtos “importados” para o Brasil foi o “jardim-de-infância”, ideia criticada por alguns por trazer consigo o significado de mero cuidado atribuído aos asilos da França, outros defendiam a criação desses estabelecimentos por crer que seria uma oportunidade de trazer vantagens para o desenvolvimento infantil, sob a influência escolanovista. Outra polêmica em torno do estabelecimento dessa instituição era a de que como os “jardins” seriam destinados a crianças das camadas pobres não deveriam ser mantidos pelo poder público.

No século XX, cresce o processo de urbanização e de industrialização no Brasil, sendo assim, a mulher teve que trabalhar nas indústrias e empresas, pois grande parte da população masculina trabalhava no meio rural. Porém, com a inserção da mulher no mercado de trabalho, surge o questionamento: quem cuidará dos filhos enquanto as mães trabalham? Logo as mulheres começam a reivindicar melhores condições de trabalho e a criação de lugares específicos para o cuidado de seus filhos.

No entanto, o problema para as mães quanto ao cuidado de seus filhos não foi atendido prontamente pelas indústrias, tendo a sociedade que criar situações que viessem a atender suas necessidades. Para isso, surgem as “criadeiras”, isto é, pessoas que se dispunham a cuidar das crianças, sendo posteriormente apelidadas de “fazedoras de anjos” por causa da alta taxa mortalidade entre as crianças atendidas por elas. Segundo Oliveira (2005), a alta taxa de mortalidade obtida pelas criadeiras tem sua justificativa devido à “precariedade de condições higiênicas e materiais e – acrescentaríamos hoje – pelos problemas psicológicos advindos da inadequada separação da criança pequena de sua família”.

Nas décadas de 1920 e no início dos anos 1930, os trabalhadores reivindicam melhores condições de trabalho e, entre essas reivindicações, está a criação de locais de guarda e atendimento das crianças. Desse modo, algumas indústrias cederam ao apelo dos sindicatos criando creches e escolas maternas, por saberem que quando as crianças permaneciam em lugar próximo a sua mãe, o rendimento na jornada de trabalho dos funcionários melhorava consideravelmente.

Em 1920 acontece uma crise no sistema econômico do país - a oligarquia - culminando com uma revolução que, segundo Oliveira (2005), tem característica burguesa. Nesse momento de conflito, ocorre o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, no ano 1922, o qual tratava de questões de educação moral e higienista, dando ênfase ao papel da mulher como cuidadora, trazendo, assim, regulamentações para o atendimento de crianças pequenas nos jardins-de-infância, creches e escolas maternas.

Enquanto isso, alguns educadores preocupavam-se com a qualidade do trabalho pedagógico, apoiando o movimento escolanovista, outro período, conforme Oliveira (2005), em que a educação foi trazida para o foco das discussões da política nacional.

Com essa renovação do pensamento educacional que na época tinha seu foco nos jardins-de-infância, atendendo comumente às crianças burguesas, o atendimento às crianças de camadas mais pobres surge como um paliativo, agora voltado para a higiene, devido às condições precárias da infraestrutura urbana e à falta de tratamento de esgoto que expunha as crianças a doenças. Segundo Oliveira (2005), a criação da creche seria uma espécie de meio para a preparação da mão-de-obra, em que as crianças estariam a salvo das doenças, reforçando assim o discurso higienista na época.

Durante a década de 1930 e meados da década de 1940, as creches foram planejadas como instituições de saúde. Oliveira (2005) afirma que havia, da época: as rotinas de triagem lactário, pessoal auxiliar de enfermagem e preocupação com a higiene do ambiente físico. A intenção desse sistema era regular a vida das crianças das camadas populares. Posteriormente, na década de 40, surgem no quadro educacional os psicólogos, os quais passam a colocar como necessidade, além da higiene física, a higiene mental.

Durante a segunda metade do século XX, precisamente em 1961, é aprovada a LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a qual, em seus artigos, incentiva as empresas e indústrias à criação de instituições pré-primárias.

No ano de 1996, é instituída a Lei 9394/96, a qual propõe que os municípios sejam incumbidos de oferecer Educação Infantil. De acordo com o artigo 11, a Educação Infantil não deve ser priorizada enquanto não forem atendidas as demandas do Ensino Fundamental.

Art. 11 - oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos

percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

A Lei 9394/96 estabelece, ainda, as finalidades da Educação Infantil, como esta será ofertada e como se dará a avaliação nessa modalidade de ensino, conforme vemos a seguir:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:

I - creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;  
II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

A partir desse contexto, podemos compreender a Educação Infantil como o conjunto de processos/práticas históricas e socioculturais destinado às crianças e aos que circunscrevem, em cada espaço e tempo, as condições objetivas mediante as quais as crianças têm oportunidades de aprender e se desenvolver enquanto pessoas/sujeitos sociais.

De modo mais específico – e atual – a expressão é utilizada “para caracterizar as instituições educacionais pré-escolares, abarcando o atendimento de crianças de 0 aos 6 anos de idade<sup>34</sup>” (KUHLMANN JR, 1998, p. 7). A partir de conhecimentos produzidos por diversos campos da ciência, notadamente da filosofia, história, sociologia, antropologia, pediatria, pedagogia e psicologia, tornou-se possível conceber a criança não mais como ser não diferenciado do adulto, não mais como apenas um vir a ser, mas como sujeito humano em fase de desenvolvimento particularmente intenso determinado por interações – mediadas social e simbolicamente – entre a criança e o meio social, através das quais ela vai se apropriando das práticas da cultura e se constituindo, de modo singular, em uma pessoa com características ao mesmo tempo semelhantes e únicas, que lhe conferem especificidades frente a outras fases da vida e ainda uma contemporaneidade enquanto sujeito. (SOBRAL, 2008).

---

<sup>34</sup> O limite da faixa etária de atendimento foi modificado com as Leis 11.114/05 e 11.274/06 que criam o Ensino Fundamental de nove anos e incluem crianças de seis anos nesse nível de ensino, redefinindo a abrangência da Educação Infantil para, de zero a cinco anos.

Entre as especificidades que marcam a relação da criança com o mundo e do mundo com ela, destacam-se, segundo Zabalza (1998) e Kramer (2005) as seguintes:

- a vulnerabilidade/dependência do adulto quanto aos aspectos físicos, cognitivos, afetivos;
- a capacidade/competência para aprender e se desenvolver (desde que lhes sejam possibilitadas condições adequadas);
- a capacidade de produzir cultura, principalmente vinculada à ludicidade, à imaginação, à fantasia;
- a globalidade - as crianças são seres não setORIZÁVEIS; estão “inteiras”, a cada momento, em todas as suas dimensões: afetiva, cognitiva e motora, não sendo possível, portanto, tratar isoladamente, no processo educativo, apenas uma dessas “partes”, priorizando um aspecto em detrimento dos demais.

Situamos que tais especificidades precisam ser consideradas nos processos de organização dos tempos e espaços pedagógicos na Educação Infantil. Essa compreensão atual é identificada por Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 70) como “um novo entendimento da infância e das crianças, também referido como ‘novo paradigma da sociologia da infância’”. Para esses autores, nessa perspectiva,

[...] a infância é uma construção social, elaborada para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais. Embora a infância seja um fato biológico, a maneira como ela é entendida é determinada socialmente [...] é sempre contextualizada em relação ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. (Ibid, p. 71).

Esses autores chamam ainda a atenção para a possibilidade e a necessidade de se reconhecer, mediante a produção científico-cultural da contemporaneidade, a criança como coconstrutora de conhecimento, identidade e cultura. Assim, contra uma concepção da tradição moderna de criança entendida como fraca, incapaz, pobre, passiva, dependente, incompleta e isolada, as contribuições científicas de diversos campos, notadamente a filosofia, a psicologia, a sociologia e a antropologia apontam para uma perspectiva interacionista e construcionista da criança que a concebe como rica, ativa, capaz, competente, potente, participante, com direito e voz, que se desenvolve na interação com os adultos e outras crianças de seu meio, numa relação de trocas produtivas, não apenas reprodutivas (SOBRAL, 2008).

## **2 ORGANIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO: A rotina na Educação Infantil**

A organização do tempo pedagógico apresenta uma dinâmica multifacetada, por isso o professor deve perceber as diversas relações sociais entre as crianças e também os gostos e necessidades individuais e coletivas. A rotina deve ser planejada, porém flexível, devendo envolver o cuidado, o ensino e as especificidades imaginativas da criança, segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI):

A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas. (BRASIL, V.1, 1998, p.54)

Sendo assim, a organização do tempo no espaço educacional está inerentemente ligada às atividades que são propostas para o seu desenvolvimento, além do suprimento das necessidades básicas da criança.

O educador deve refletir sobre a construção desse planejamento, pois, de acordo com Proença (2004, p.13):

A rotina estruturante é como uma âncora do dia-a-dia, capaz de estruturar o cotidiano por representar para a criança e para os professores uma fonte de segurança e de previsão do que vai acontecer. Ela norteia, organiza e orienta o grupo no espaço escolar, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido e otimizando o tempo disponível do grupo. É um exercício disciplinar a construção da rotina do grupo, que envolve prioridades, opções, adequações às necessidades e dosagem das atividades. A associação da palavra âncora ao conceito de rotina pretende representar a base sobre a qual o professor se alicerça para poder prosseguir com o trabalho pedagógico.

Mesmo assim, em algumas instituições nas quais a rotina deveria ser uma âncora, o que ocorre, na verdade, é que sua aparência assemelha-se a uma camisa de força, pois é organizada de forma em que há um tempo pré-estabelecido para todas as atividades e esse tempo deve ser seguido rigorosamente, não levando em consideração a individualidade e as diferenças culturais. A esse respeito, Batista (1998, p.46) ressalta:

Na creche há indícios de que as atividades são propostas para o grupo de crianças independente da diversidade de ritmos culturais das mesmas. Todas as crianças são levadas a desenvolver ao mesmo tempo e no mesmo espaço uma mesma atividade proposta pela professora. Trabalha-se com uma suposta homogeneidade e uniformidade dos comportamentos das crianças. Parece que há uma busca constante pela uniformização das ações das crianças em torno de um suposto padrão de comportamento. Se espera que a criança comporte-se como aluno: aluno obediente, aluno ordeiro, aluno disciplinado, entre outras.

Nesse caso, não só ocorre a padronização de atividades como o tempo destinado a elas. Barbosa (2006) acrescenta, ainda, que em algumas escolas existe uma sequência fixa de atividades que ocorrem ao longo do expediente escolar, que geralmente são nomeadas como a “hora de”. Estas atividades são cronometradas e subdivididas em atividades pedagógicas e atividades de socialização, empobrecendo, assim, a compreensão de rotina na Educação Infantil, por tratar as atividades de higiene da criança como destituídas de valor pedagógico e de relações socioculturais.

Além disso, o tempo parece preso a amarras de pressupostos e ideias pré-concebidas que promovem uma prática sem autocrítica, empobrecendo a compreensão da dinâmica das relações sociais. Segundo Batista (1998, p. 46-47):

A lógica da rotina da creche também parece ser fragmentada, pois separa o tempo de educar, do tempo de cuidar, do tempo de brincar, do tempo de aprender, do tempo de ensinar, entre outras. O tempo na creche parece ser recortado minuciosamente: há um tempo pré-determinado para “todos” comer na mesma hora, banhar na mesma hora, dormir na mesma hora, brincar e aprender. Parece ser possível dizer que esta organização, antes de estar centrada nas necessidades

das crianças, obedece a uma lógica temporal regida basicamente pela sequenciação hierárquica e burocrática da rotina.

E ainda observando o que dizem os documentos oficiais acerca da organização das rotinas escolares, entre eles o Referencial Curricular Nacional, o qual traz referências de como o tempo pedagógico pode ser organizado, encontramos a descrição do que seriam as atividades denominadas permanentes que estão dispostas ao longo deste capítulo. Segundo BRASIL (1998, p.55 e 56, vol I) as atividades permanentes podem ser:

- Brincadeiras em espaços internos e externos;
- Roda de história; roda de conversa;
- Ateliês ou oficinas de desenho, pintura, modelagem e música;
- Atividades diversificadas ou ambientes organizados por temas ou materiais escolha da criança, incluindo momentos para as crianças ficarem sozinhas se desejarem;
- Cuidados com o corpo.

Essas atividades partem do pressuposto da organização do tempo educacional a partir de uma leitura que o educador faz de seus educandos, pois, Barbosa e Horn (2001) acreditam que essa leitura deve observar quais as preferências dos alunos e que comportamentos eles apresentam nas mais diversas situações. O educador deve perceber, ainda, em quais momentos as atividades permanentes são viáveis e necessárias, sempre considerando o contexto sociocultural da proposta pedagógica da instituição, pois as atividades permanentes promovem o desenvolvimento da autonomia e construção da identidade das crianças, e cada atividade propõe diversas situações seja de cuidado, higiene ou prazer.

A seguir farei uma compilação e reflexão de vários momentos importantes da rotina na Educação Infantil. A roda de conversa, por exemplo, é uma atividade permanente que possibilita a exteriorização dos sentimentos e emoções dos alunos, como também de suas preferências e desejos, essa ação também pode ser utilizada para a contação de histórias em que os alunos, a partir de sua imaginação, podem reinventar personagens e reviver situações que o faz-de-conta promove. A esse respeito Amorim (2005, p. 52) acrescenta: “É na rodinha da conversa que, entre outros assuntos, planejamos os nossos momentos; inicialmente é realizado por nós e apresentado ao grupo, mas gradativamente vai sendo feito junto com as

crianças”.

A atividade de higiene, outra atividade da rotina, é uma oportunidade de promover a autonomia dos infantes, levando em consideração que deve ser proporcionada a eles a possibilidade de fazerem sozinhos, ou com pouca intervenção do adulto.

O momento do banho, atividade relaxante, refrescante e que promove a limpeza da pele, deve ser cuidadosamente preparado pelos educadores para que seja realizado com segurança, provendo condições materiais e respeitando regras sanitárias. Além disso, deve-se possibilitar, na organização dessa ação, que ela se torne uma atividade lúdica e de aprendizagem para as crianças. Segundo Mello e Vitória (2007, p.125): “O banho pode ser facilitado e enriquecido, oferecendo brinquedos, potes de diversos tamanhos, buchas variadas. Podem ser organizadas algumas brincadeiras com bolhinhas de sabão, livros de plástico, retalhos de tecido etc.”. É necessário também que durante o momento do banho, o faz-de-conta esteja presente através das interações da imaginação da criança com o ambiente e objetos disponíveis, pois, de acordo com Guimarães (2007, p. 121):

O banheiro se transforma em floresta, castelo encantado, piscina, quadra de esportes para competições na hora de se trocar, salão de cabeleireiro, lojas de roupas...mas é claro que nem sempre são usados esses recursos de faz de conta. Muitas vezes o banho fica mais gostoso só com músicas, com todo mundo falando baixinho para ouvir uma história enquanto se trocam, lendo gibis, ou nos chuveiros externos durante o verão, apelidados aqui de cachoeiras

Durante a organização das atividades cabe ao educador avaliar as características do seu grupo de alunos e transformar o banho em uma atividade prazerosa. Segundo Mello e Vitória (2007), para o momento do banho deve se pensar em espaços que facilitem o processo de independência das crianças.

Já no momento da alimentação, que também deve ser prazeroso e agradável, o educador pode organizar uma outra oportunidade de socialização das crianças através das conversas informais, também promovendo a autonomia na hora da escolha dos alimentos e da quantidade a ser ingerida, pois em certos momentos algumas crianças se recusam a alimentar-se, seja para gerar tensão ou chamar a atenção dos adultos, ou por estar distraída, ou ainda ter problemas de saúde. Por isso, Piotto et al (2007) apontam que, ao auxiliar a criança na

alimentação, desde que se possibilite a autonomia, é possível uma relação satisfatória entre aluno e professor.

No que se diz respeito a jogos e brincadeiras, é necessário que o educador tenha ciência da necessidade dessa atividade no cotidiano infantil, como é proposto no RCNEI:

Para que o faz-de-conta torne-se de fato, uma prática cotidiana entre as crianças é preciso que se organize na sala um espaço para essa atividade, separado por uma cortina, biombo ou recurso qualquer, no qual as crianças poderão se esconder, fantasiar-se, brincar, sozinhas ou em grupos, de casinha, construir uma nave espacial ou um trem etc. (BRASIL, V.3, 1998, p.49)

Sendo assim, o educador deve procurar trazer à sala de aula a possibilidade do jogo e da brincadeira em um espaço reservado de preferência claro e com materiais dispostos para as crianças, ter um tempo disponível para essa atividade, tendo consciência de suas três funções no momento do faz-de-conta. Santos (2001, p. 98-99) mostra que o educador exerce várias funções:

A primeira delas é a função de “observador”, na qual o professor procura intervir o mínimo possível, de maneira a garantir a segurança e o direito à livre manifestação de todos. A segunda função é a de “catalisador”, procurando, através da observação, descobrir necessidades, e os desejos implícitos na brincadeira para poder enriquecer o desenrolar de tal atividade. E, finalmente, de “participante ativo” nas brincadeiras, atuando como um mediador das relações que se estabelecem e das situações surgidas, em proveito do desenvolvimento saudável e prazeroso da criança.

Além disso, ele deve propor às crianças uma conversa sobre suas brincadeiras, pois, de acordo com Dornelles (2001, p. 105), essa atividade “Proporciona a troca de pontos de vista diferentes, ajuda a perceber como os outros o veem, auxilia na criação de interesses comum, uma razão para que se possa interagir com o outro”. Estabelecendo, ainda, situações de aprendizagens e enriquecimento cultural a partir da intervenção do educador.

O educador tem à sua disposição, um universo de possibilidades de jogos e

brincadeiras que, segundo Barbosa e Horn (2001), podem ser individuais, em grupo, nos mais diferentes espaços, com os mais diversos materiais, podendo, ainda, dispor de jogos sensoriais, naturais ou musicais.

Nos ateliês ou oficinas de artes visuais ou musicais, é preciso que o educador possa não apenas estabelecer relações de cuidado com as crianças pequenas como também de aprendizagem. Gomes (2001) indica o trabalho artístico como importante para que as crianças possam explorar o mundo à sua volta. No entanto, por muito tempo a arte foi entendida superficialmente e de modo arbitrário. Melo (2008, p. 22) afirma que:

As Artes Visuais foram apresentadas por muito tempo aos alunos de Educação Infantil como meros passatempos, voltada para a recreação, sem conter articulação com o conteúdo acumulado do campo da Arte, a cultura e a estética. O Ensino de Arte era visto como uma forma de auto-expressão da criança, onde o educador não se fazia influente.

Por essa razão, o trabalho com Artes na Educação Infantil deve transcender o caráter de mero passatempo para o de linguagem. A fim de que a criança tenha contato com a linguagem artística, é necessário o planejamento deste início de relação. Além disso, segundo Vasconcelos e Rosseti-Ferreira (2007), a iniciação dos temas artísticos a serem trabalhados podem ser sugeridos a partir de passeios variados, visitas a exposições, museus e artistas ou, melhor ainda, artista e artesãos vindo visitar a instituição para compartilhar com as crianças a sua arte.

É imprescindível nessa organização de ateliês e oficinas, a oferta de materiais e superfícies para maior liberdade criativa da criança e, sua experimentação resultará num melhor aprimoramento sensorial ao lidar com diversos tipos de materiais.

As atividades diversificadas podem estar envolvidas em um projeto em que se possa trabalhar os mais diversos assuntos, o importante é que as atividades tenham um objetivo e não sejam descontextualizadas. Pelo contrário, devem integrar-se de forma a levar ao aluno a uma totalidade.

Vários projetos relacionados ao faz-de-conta podem ser desenvolvidos, tais como a construção de um cenário para uma

viagem intergaláctica; a confecção de fantasias para brincar de bumba-meu-boi; construir castelos de reis e rainhas; cenas de histórias e contos de fadas etc. Pode-se planejar um projeto de realização de um circo, por exemplo, com todas as crianças da Instituição, envolvendo cada grupo em função da idade e das capacidades. (BRASIL, 1998, p. 65, vol. 1)

As atividades devem, portanto, estimular a curiosidade e o interesse das crianças. Agassi et al (2007) mostram um exemplo interessante em que, a partir da curiosidade dos alunos ao saberem que o pai de um deles criava minhocas, foi construído na escola um minhocário, para saber onde as minhocas viviam, o que comiam, como respiravam etc. Criaram também um minhoscópio, pois transportaram o minhocário para um aquário e puderam, a partir daí, observar o que as minhocas fazem debaixo da terra. Como uma pesquisa puxa a outra, as crianças também quiseram cultivar plantas medicinais, promovendo, assim, diversos saberes a partir da própria curiosidade delas.

Por isso, a organização das atividades permanentes exige uma observação e compreensão do professor das necessidades e gostos da criança, para que o dia-a-dia na instituição seja envolvente e proveitoso.

### **3 SIGNIFICAÇÕES DOCENTES ACERCA DA ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Os educadores da Educação Infantil do ensino privado e público do município de Natal que participaram da pesquisa apresentam diferentes concepções do conceito de rotina. Alguns a entendem como um planejamento diário do professor, “é aquele trabalho que a gente planeja todo dia” (Sujeito A). E ainda caracteriza o trabalho desse planejamento como exclusivo do educador: “é o que os professores vão trabalhar” (Sujeito D)

Outro educador vai além da conceituação e abrange em seu discurso alguns parâmetros para o processo de construção da rotina, apontando, ainda, algumas de suas características: “a rotina na Educação Infantil são as atividades planejadas no dia-a-dia [...] é um norte que a gente tem [...] eu acho que ela é flexível [...] a rotina é indispensável no dia-a-dia até mesmo para orientar a própria criança no sentido do tempo e espaço [...] a gente

planeja partindo da conversa, no início da rotina, a gente começa com uma roda de conversa [...] a gente vai observar determinadas necessidades” (Sujeito C).

Para esse educador é a partir da necessidade e da comunicação dos educandos que há a possibilidade da construção de uma organização do tempo pedagógico na sala de aula partindo da realidade dos infantes. Para a estruturação do tempo pedagógico, é necessário que haja sistematização da realidade social, histórica e cultural dos educando e dos educadores.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a rotina na Educação Infantil pode nortear as ações das crianças, assim como dos professores, possibilitando a antecipação das situações que irão acontecer. Ela pode ser facilitadora ou cerceadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Barbosa (2006) acrescenta que rotina é uma categoria pedagógica que os educadores da Educação Infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil. Compreendemos que a rotina abrange muitos significados, pois de acordo com Proença (1998, p. 29):

**ROTINA:** elemento estruturante de meu cotidiano, norteia, orienta, organiza o meu dia-a-dia de educador e educando. É fonte de segurança e de previsão dos passos seguintes, o que me permite diminuir a ansiedade para possibilitar melhor aproveitamento.

Sendo a rotina um orientador quanto à construção do conceito de tempo para a criança, torna-se, portanto, imprescindível para a Educação Infantil uma rotina que possibilite a sequenciação de um trabalho pedagógico. A esse respeito, Freire (1998, p. 43-44) preconiza:

A rotina estrutura o tempo (história), o espaço (geografia) e as atividades, onde os conteúdos são estudados. A criança, para construir o conceito de tempo, percorre um longo processo. Inicialmente concebe o tempo, não como uma continuidade de acontecimentos, atividades, constituindo um todo, mas somente vê partes, não consegue articular parte/todo sincronizadamente, mediada pela rotina localiza-se no tempo, no espaço e nas atividades. É neste sentido que a rotina é alicerce básico para que o grupo construa seus vínculos, estructure seus compromissos, cumpra suas tarefas, assuma suas responsabilidades para que a construção do conhecimento possa

acontecer.

Por conseguinte, o tempo pedagógico deve ser construído pelo educador levando em consideração a realidade do aluno, bem como seus gostos e de suas necessidades. Além do contexto sócio-histórico do educando, o educador deve atentar para as políticas educacionais, bem como para os documentos oficiais. O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.73) traz sugestões, críticas e referências para a organização do tempo na Educação Infantil, mostrando que: “Rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, que precisa adaptar-se a ela e não o contrário, como deveria ser; desconsideram também o adulto, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo”.

Por isso o papel do educador é de fundamental importância, pois é ele que, a partir de uma observação crítica, poderá transcender a rotinização rígida para uma (des)construção reflexiva da rotina em se tratando das necessidades de educandos, educador e instituição. Quanto a isso, Cavasin (2008, p. 50) acrescenta:

É importante que o profissional que atua junto às crianças observe o seu fazer pedagógico, como ele acontece, quanto tempo dura, onde as crianças preferem ficar, o que mais as agita, e o que as deixa tranquilas, para poder, deste modo, fazer uma organização do tempo. Esse conhecimento é fundamental, caso contrário corre-se o risco de ter uma rotina sem nenhum significado e muitas vezes até autoritária, tirando a autonomia das crianças.

No entanto, alguns educadores compreendem a organização da rotina apenas como a organização de atividades de higiene ao longo do dia. “a rotina na Educação Infantil [...] são hábitos que a gente aplica para os alunos [...] a hora de guardar o lanchinho [...] a hora de lavar as mãozinhas” (Sujeito A). Essa dissociação em que as atividades são voltadas para higiene e outras para a educação é associada às ideias de higienismo e de puericultura, desarticulando as possibilidades de aprendizado nas atividades de cuidado. Cavasin (2008, p. 54) defende que:

O professor na Educação Infantil precisa estar atento a isso, pois quem tem a concepção de que o educar e cuidar são indissociáveis, participa da elaboração de uma proposta pedagógica que efetivará o seu plano de trabalho e nele existir a preocupação com a organização que dará ao espaço/tempo, efetivará o seu planejamento, procurando sempre privilegiar o que é melhor para a criança.

Na conceituação de rotina na Educação Infantil, os sujeitos a classificam a partir de diversos parâmetros, fazendo-se necessário seu planejamento diário, organizando a execução de atividades e funcionando como norteador do tempo pedagógico. Cavasin (2008, p.61), lembrando que a rotina deve ser estruturante, uma bússola na orientação da ação pedagógica, afirma:

A rotina estruturante diferencia-se da mecânica por ser planejada, por pertencer à proposta pedagógica da instituição, por respeitar a criança e seus ritmos. Ela também dá mais liberdade ao professor para lidar com o inesperado, sem cair no espontaneísmo pedagógico; há uma intencionalidade na ação, tornado-se o professor um mediador de situações significativas que auxiliam no desenvolvimento das crianças.

É possível admitir, a partir dos educadores entrevistados, que apenas um apresenta uma compreensão mais delineada sobre a rotina, apresentando-a como um norte, uma possibilidade de construção de noção espaço-temporal das crianças. Dois dentre os educadores apresentam a rotina como um trabalho pedagógico, cabendo ao professor planejá-lo não explicitando os parâmetros utilizados ou aprofundando o conceito. Um dos educadores considera a rotina apenas atividades de higiene realizadas todos os dias, dando à rotina um caráter higienista. Essa linha de pensamento mostra que os professores têm dificuldade de delimitar a compreensão de rotina por faltar clareza em sua significação no cotidiano escolar.

O objetivo central desta pesquisa foi perceber, a partir do discurso dos professores, a concepção de rotinas e de atividades permanentes. Desse modo, considerando a análise dos discursos dos sujeitos, é possível ressaltar que eles não apresentam um conceito claro de rotina na Educação Infantil e de atividades permanentes.

O conceito de rotina é apresentado muitas vezes arraigado à dissociação do cuidar e

do educar. As atividades de higiene são apresentadas também como atividades permanentes, promovendo, assim, uma discussão sobre a conceituação e significação presentes no discurso dos professores no que se refere à relação do cuidar/educar, os quais se encontram, muitas vezes, separados.

A conceituação apresentada pelos sujeitos acerca das atividades permanentes não é referendado pelos autores abordados, como Barbosa (2006), Horn e Barbosa (2001) e o RCNEI (1998). Demonstrando, assim, uma prática diluída e muitas vezes embasada no senso-comum, não havendo uma reflexão sobre a prática que proponha transcender as amarras do tempo e da organização deste.

O educador deve se estabelecer no espaço educacional como pesquisador, tendo como premissa a constante autorreflexão e autocrítica da prática promovendo, assim, uma relação intrínseca entre o discurso e a prática. Compreendendo a organização do espaço-tempo no contexto escolar como um orientador da prática; estabelecendo relações fundamentais entre o conhecimento e o aluno; promovendo a articulação entre atividade, espaço e tempo. Além disso, deve haver uma reflexão sobre as atividades de diversas formas, fazendo uma leitura do grupo a partir da realidade do contexto sociocultural em que este se insere, propondo a construção da identidade do aluno, bem como o desenvolvimento da autonomia.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Elizabeth. Organização do Tempo e do Espaço. In: *O Cotidiano no Centro de Educação Infantil*. Brasília: UNESCO, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2005.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Traduzido por Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Por Amor e Por Força: Rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. *Educação Infantil: Pra que te quero?* Porto Alegre: ArtMed, 2001.

BATISTA Rosa. *A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido*. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*: Brasília: MEC / SEF, 1998. v. 1 e 2.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. *Conselho Escolar e o Aproveitamento Significativo do Tempo Pedagógico*: Brasília: MEC/SEB, 2004

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*: Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 1 e 2.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria dos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. – (Coleção Ciências da Educação, v. 12).

CAVASIN, Rosane França. *A Organização das Rotinas com Crianças de 0 a 3 Anos e sua Relação com o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil – RCNEI*. Joaçaba, SC. Dissertação(Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2008.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DORNELLES, Leni Vieira. Na Escola infantil Todo Mundo Brinca se Você Brinca. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. *Educação Infantil: Pra que te quero?*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

FREIRE, Madalena. *Rotina: Construção do tempo na relação pedagógica*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1998.

GUIMARÃES, Laudicéia. Banho: Que delícia. In: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília. (Org.) *Os Fazeres na Educação Infantil*. 9ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2007

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, Cores, Sons, Aromas: *A organização dos Espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KUHLMANN Jr., Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. – 3. ed. - Porto Alegre: Mediação, 2004. Primeira edição: 1998.

MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma. Bolhinhas de Sabão... In: (Org.) ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília. *Os Fazeres na Educação Infantil*. 9ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2007

MELO, Viviane Morais de. *Um Olhar Sobre o Ensino de Artes Visuais na Educação Infantil*. Natal, RN. Monografia (Graduação em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

OLIVEIRA, Maria Helena Palma de. *Lembranças do Passado: A infância e a adolescência na*

vida de escritores brasileiros. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: Fundamentos e Métodos*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2005

PIOTTO, Débora Cristina; FERREIRA, Marisa Vasconcelos; PANTONI, Rosa V. “Comer, comer... comer, comer... é o melhor para poder crescer...” In: (Org.) ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília. *Os Fazeres na Educação Infantil*. 9ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2007

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, n. 4, p.13-15, 04 abr. 2004.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Promovendo o Desenvolvimento Do Faz-De-Conta na Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. *Educação Infantil: Pra que te quero?*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

SOBRAL, Elaine Luciana Silva. *Proposta curricular para Educação Infantil: (re) significando saberes docentes*. 2008. 164f. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

VASCONCELOS, Cleido; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. Criança Fazendo Arte. In: (Org.) ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília. *Os Fazeres na Educação Infantil*. 9ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2007

<http://www.periodicos.ufrn.br/ojs/index.php/saberes/index>

# ENSINO E EDUCAÇÃO

## UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE EDUCAR

José João Neves Barbosa Vicente\*

### **Resumo:**

Apesar de compreendida e praticada de maneira diferente por diversos pensadores e educadores, em pelo menos um ponto, a reflexão sobre a educação converge para a unanimidade: ninguém contesta, por exemplo, a idéia de que a sua prática, desde os primeiros tempos e modos de vida mais primitivos e simples até aos mais complexos, sempre esteve no centro dos interesses dos homens e considerada como indispensável. A partir dessa constatação, este artigo analisa e critica a educação que, basicamente, se transformou em uma atividade burocrática e vertical, cujo seu pano de fundo é o dogmatismo, a autoridade, o modelo e a meta.

**Palavras – chave:** Educação. Indivíduo. Política.

### **Abstract:**

Although understood and practiced differently by diverse thinkers and educators, in at least a point, the reflection on the education converges to the unanimity: nobody contests, for example, the idea of that its practice, since the first times and ways of life more primitive and simple until the most complex ones, always was in the center of the interests of the men and considered as indispensable. From this observation, this article analyzes and criticizes the education that, basically, changed in a bureaucratic and vertical activity, whose its cloth of I smelt is the dogmatism, the authority, the model and the goal.

**Key-words:** Education. Individual. Politics.

A análise histórica dos homens, desde os primeiros tempos até ao presente, e desde os modos de vida mais primitivos e simples até aos mais complexos, revela um fato importante: sempre houve certo interesse pela educação, onde quer que eles tenham vivido agrupados. Percebe-se, também, que à medida que o agrupamento se tornava mais complexo, aumentava esse interesse e criavam-se instituições encarregadas do ensino. Nasceram, assim, as escolas e desenvolveu-se o sistema educacional. Com o tempo, filósofos começaram a

---

\* Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás / UFG e Professor Assistente de filosofia no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia / UFRB. E-mail: josebvicente@bol.com.br.

dedicar considerável atenção à educação. Queriam saber o que se devia ensinar aos mais jovens e como fazê-lo. Refletiram basicamente sobre a relação da educação com a vida do grupo, sua importância e necessidade bem como as questões dos objetivos e métodos de ensino. Assim, quando o filósofo desenvolvia seu pensamento, via-se frente ao problema de como fazer com que os outros a aceitassem. A resposta era sempre esta: “através do ensino”. Hoje, essa velha e indispensável prática humana, a prática de educar, parece mais uma prática totalitária. Basicamente se transformou em uma atividade burocrática e vertical, que tem como pano de fundo, o dogmatismo, a autoridade, o modelo e a meta esquecendo assim a sua função básica que é permitir a cada ser humano cumprir, tanto quanto possível, sua tarefa de homem.

A educação, querendo ou não, é algo total, radical, vital e, como afirmou Whitehead (1967, p.02), “profundo”. Não é um assunto exclusivo da pedagogia, da psicologia da criança e, muito menos, uma prática que tem como meta, simplesmente, uma habilidade ou a um saber. Ela engloba uma discussão essencial de tudo quanto acreditamos poder e saber. Assim, refletir sobre o seu fim, ou seja, sobre o motivo pelo qual educamos é uma questão necessária. Kant ensinou que só é possível ser homem pela educação.

Anterior a toda “instrução”, existe um núcleo primitivo – a família, amplamente estudado por Platão (1991; 1995) e Aristóteles (1966; 1985), onde educar significa atingir os hábitos, as emoções e as afeições primeiras do indivíduo. Ou seja, essencialmente, o papel da primeiríssima educação, é formar a criança, com “meios estéticos”, para amar o bem e odiar o mal. Hoje, a família convive com grandes restrições (no tamanho, nas funções e na autoridade), mas conserva suas principais funções em matéria de criança: protegê-las e educá-las. Ou seja, mesmo controlada e contestada, a autoridade dos pais sobre os filhos é ainda infinitamente mais real do que aquela que um Hitler ou um Stalin, poderiam sonhar exercer sobre os seus súditos. Parece evidente, ainda, que é por meio dos pais que os filhos vivem e escapam à morte. Os pais não só podem proibir, este ou aquele comportamento aos filhos, como podem, também, afeiçoá-los nos pensamentos e nos sentimentos mais íntimos e mais duráveis. Em poucas palavras, o poder dos pais (pessoas que podem ser brutais, sádicos, neuróticos ou simplesmente, uns sujeitos quaisquer) continua o mais “absoluto” dos poderes.

Ora, por serem os “detentores” desses “poderes”, os pais acreditam, também, serem os mais indicados para determinar o destino dos filhos. Afinal, para muitos, “ter” filhos significa, essencialmente, direito de “propriedade”. A “posse” de um ser humano. Assim, a família desconfia de toda inovação, de todo não-conformismo, de todo pensamento e de toda revolta.

Ela se fecha e se transforma numa pequena sociedade essencialmente conservadora. Na família, portanto, ensina Piaget (1957, p.150-152), a criança aprende uma moral de coerção e de submissão a uma regra, tanto mais sagrada quanto menos compreendida. A família tende a fazer da criança, um eterno “menor”. Os braços dos pais, juntamente com a vontade de proteger, de não causar sofrimento são, também, grades e freios para toda tentativa de crescimento interior, de emancipação e de superação dos filhos. Os pais têm dificuldade em admitir que a criança de ontem se torne, subitamente “outro ser”, com seus segredos, suas idéias, suas revoltas. A família protege sufocando; educa imobilizando. A autoridade familiar, modelo e substância de todas as outras, sem deixar de ser a mais irracional das coerções, tende, portanto, a entravar o livre desenvolvimento do indivíduo. Mesmo assim, é preciso entender, que o papel educador da família, centrado na criança, está cada vez mais acentuado como observou Áries (1960, p.414). Pois, existem funções em que a família é praticamente insubstituível: a formação dos sentimentos. Pensa numa criança privada dos pais. Todo o crescimento normal exige afeição, um papel que a família exerce não com o ensinar, mas contentando-se com o existir. Isto é, “amar”. A família educa “amando” e, sejam quais forem seus conflitos, seus erros e suas faltas, o essencial é que “o coração lá esteja”. Isso, no entanto, não impede que os filhos sejam, também, educadores de seus pais.

Ora, parece que a educação familiar, para minimizar o seu caráter “sufocante”, precisa de um contrapeso. Hoje, a escola desempenha esse papel. Escola e família se apresentam como duas instituições com funções opostas, porém complementares. Pode se afirmar que a educação familiar desenvolve no indivíduo os sentimentos e a educação escolar desenvolve no indivíduo o entendimento. Nesse sentido, não é aconselhável que os pais ensinem os filhos e nem que os educadores amem seus educandos. Não podemos admitir hoje, uma pedagogia fundada nesse tipo de amor que “prefere” (um educador se deve a todos os educandos, igualmente) ou que “exige” em troca (um educador é indigno de educar se não respeitar a primeira dignidade do educando, que é dispor dos próprios sentimentos). Para que a escola desempenhe o seu papel de contrapeso, é preciso entender e distinguir as várias formas de instruções. Uma delas, o adestramento, técnica aplicada à domesticação dos animais, mediante ameaça ou recompensa, estendida aos seres humanos, precisa desaparecer das escolas. Afinal, adestrar, não significa desenvolver. Significa adquirir uma conduta útil e dócil ao dono ou responsável, e não um desenvolvimento próprio. Os processos do adestramento, explicados por Pavlov em sua teoria do *reflexo condicionado*, consistem, absolutamente, na transferência mecânica e passiva da energia espontânea para um objeto artificial, sem significação própria para o indivíduo, o qual

adquire, assim, comportamento rígido, não suscetível de adaptação. Deste modo, tanto pelo propósito como pelo resultado, o adestramento é “inteiramente o contrário da educação” (HUBERT, 1961, p.54).

Se o adestramento tem como proposta, levar o adestrado a adquirir uma conduta útil e dócil ao dono, a aprendizagem, o fato de adquirir uma habilidade, como, por exemplo, nadar, escrever, dançar... baseada na lei dos “ensaios-e-erros”, parte da iniciativa, da motivação interna do indivíduo para aprender. Ela é fundamentalmente ativa e eficaz, por isso é que se recomenda, que não se deve, por exemplo, ensinar uma criança a escrever, segurando-lhe a mão. Ela precisa correr o risco. E o educador não deve eliminar essa parte de tateio, canhestrice e inquietação, o drama de toda aprendizagem. Afinal, ninguém aprende a nadar, por exemplo, enquanto não se jogar na água. É importante lembrar sempre, que existe um abismo entre saber e saber-fazer, que só os ensaios-e-erros podem preencher. Aprendizagem dá uma técnica, uma habilidade profissional artística, esportiva... mas a habilidade é da ordem dos meios, pode servir a qualquer fim. A arte do serralheiro, por exemplo, pode ser também útil ao arrombador. Portanto, aprendizagem é diferente do adestramento e, também, diferente da iniciação. Esta, como o nome indica, consiste em “fazer entrar” o indivíduo numa determinada comunidade (religiosa, secreta... revelando-lhe os ritos, as tradições e os mitos) da qual não lhe cabe discutir o valor. É um “sofrimento” que exprime o sacrifício de si mesmo, condição de integração.

Outra forma de instrução é o ensino. Certamente, seu propósito não é formar técnico, cidadão, crente... mas homem. Formar “técnicos”, “profissionais”, “cidadãos”, “crentes”... significa, no fundo, formar eternos servidores da “classe dirigente” e não pensadores. Quando os governantes e os donos das “Instituições de Ensino” exaltam o “ensino técnico” por exemplo, sempre fico a perguntar, de mim para mim mesmo, se desejam isso para eles e para os filhos. É preciso estar atento para que os fins específicos do ensino não sejam encobertos pelos interesses imediatos do Estado, da sociedade e das “Instituições de Ensino”. Ensinar não significa integrar o sujeito nesta ou naquela comunidade nacional, profissional ou religiosa, mas fazê-lo entrar na comunidade humana, transcendente às épocas e às fronteiras. O seu conteúdo é o saber, que não é nem um saber-fazer, nem uma crença, mas compreender. Algo cujo caráter essencial é a reversibilidade. Pois, só quem compreende um itinerário é capaz de fazer a volta tanto quanto a ida. Isso não é um hábito e nem um saber de cor, é um compreender o que se sabe, para escapar a toda ordem temporal. Compreendemos um raciocínio quando podemos percorrer, nos dois sentidos, suas longas cadeias de razões, um texto quando lhe alcançamos a estrutura e a

finalidade. O sujeito só poderá conhecer e agir se começar primeiro a aprender a pensar, a fim de conseguir progressivamente pensar aquilo que aprende.

Como afirmei anteriormente, só se ensina quando se tem em vista o homem e não o técnico, o profissional, o cidadão, o crente... ou seja, o sujeito a ser ensinado, não é uma condição para a materialização futura da vontade ou do “pensamento” do seu educador ou da instituição a que “pertence”. Assim, no ensino, não há necessidade de se cultivar a idéia de uma autoridade (entendida não apenas como o poder de fazer-se obedecer, mas o fato de dar-se esse poder, por legítimo, seja que a pessoa que o exerça o detenha em função de papel, tarefa, ou missão por cumprir, seja que o deva à sua superioridade, à sua ascendência, a seu prestígio) que faz, da educação, uma relação vertical. Existem teorias que, infelizmente, insistem em justificar a autoridade, minimizando o seu impacto pela “intenção” que a anima, e a fundam na “abnegação e no domínio de si, ou na caridade”, como Laberthonnière (1935, p.48), mas não passam no teste. Em última análise, o que se percebe, é que o próprio fim ou o sentido da educação é contradito pelos meios empregados para alcançá-lo.

O indivíduo a ser educado deve ser entendido em sua própria virtude. a escola não deve ser concebida como se fosse uma fábrica, pois a arte de educar, só por destruição, significará fabricar homens segundo modelo comum. Porém, enquanto isso não acontecer, ela permanecerá em sua forma mais simples e primitiva, que é liberar, em cada indivíduo, aquilo que o impede de ser ele mesmo, permitir-lhe realizar-se segundo seu gênio singular. Só é possível ser homem pela educação, como bem ensinou Kant, mas é preciso uma educação para o homem, afinal como ensinou ainda Kant, o homem não é, e nunca deve ser concebido como um meio, mas sempre como um fim. Portanto, aquele que educa deve respeitar a forma imanente de cada educando, permitindo a cada um encontrar seu estilo e ser ele mesmo, para além das normas prontas e acabadas e dos lugares-comuns. Ser capaz de assimilar o que cada cultura ofereça de verdadeiramente humano e recusar a educação que propõe limites e bloqueia o sujeito. Como ensinou Dewey (1966, p.100), a educação deve “permitir, a cada indivíduo, jamais cessar sua educação”.

Em nenhum processo educacional, o indivíduo é uma *tábula rasa* sobre a qual o educador tudo pode, e se apresenta como um engenheiro que vai trabalhar a matéria inerte. O educador não é, também, em nenhum processo educacional, como ensinou Rousseau (1951, p.393), o “ministro da natureza”, com a missão de “impedir o homem social de ser inteiramente artificial”. O indivíduo a ser educado é o que é. Pode mudar, “progredir” e, finalmente, aceitar os outros. A mudança ocorre quando ele descobre que o seu “eu”, tal como é, é plenamente

aceito. O educador, como ensinou Rogers (1968, p.133), apenas deve “ajudá-lo” a triunfar de suas inibições para que ele possa ser ele mesmo. Assim, em vez de criar conformistas e revoltados, a educação possibilitará o “aparecimento” de criadores numa época necessitada de criatividade. O educador precisa cultivar o hábito de não falar sozinho e não proibir objeções e perguntas. Afinal, ser dogmático é confessar a própria fraqueza; não há necessidade do educador outorgar aos educandos o direito de palavra, ficando bem entendido que eles podem ter razão com ele, não contra ele. Quando o educador não admite correr o risco de não ter razão, de admitir outro ponto de vista, de aparecer desgastado pelos hábitos, ele corre o risco de abafar, de extinguir no educando, o pensamento, o gênio. Quem não admite correr o risco de ser ensinado, não deve ensinar. O educador não é aquele que está acima do educando, é aquele que está com o educando.

A pedagogia, não necessariamente na sua origem grega, mas aquela “nascida” no final do século XVII, como educação científica e prática dos educadores, desempenha, hoje, papel importante. Porém, uma técnica, de repente, vira rotina; uma ciência vira dogmatismo. Talvez, por isso, os maiores teóricos da educação raramente foram pedagogos de ofício (Montaigne, Rousseau, Montessori, Dewey), e aqueles que foram pedagogos de ofício, começaram pela revolta contra a pedagogia (Makarenko, Freinet). De um modo geral, como ensinou Hubert (1961, p.07,198), essa pedagogia entende que o educador é sempre tentado a encontrar sua “superioridade” na própria “inferioridade” do indivíduo que educa. Assim, ela vira arma, ou seja, o conhecimento dos indivíduos e dos meios de instruí-los, é, também, o que permite dominá-los, manejá-los. Como um meio, a pedagogia não é ameaçadora. Seu perigo está em tornar-se a si mesma como fim. Deste modo, o pedagogo se rebaixa ao nível do anunciante publicitário, unicamente interessado em “vender”, sem se interessar, de modo algum, pela qualidade daquilo que vende. Seja clássica, nova ou qualquer outro tipo, a pedagogia se rebaixa a uma técnica de adestramento ou de publicidade, tornando-se dogmática, autoritária e nociva, quando não respeita o indivíduo incondicionalmente.

Refletir sobre a arte de educar é, portanto, necessariamente, refletir, também, sobre a educação escolar e, conseqüentemente, a relação desta com a política, sem esquecer, no entanto, a distinção fundamental entre escola e sociedade. A primeira constatação é um tema antigo que hoje se transformou em um assunto impossível de ser ignorada quando se reflete sobre a “educação” escolar. Essa educação, no fundo, sempre depende de uma opção política. A própria “prática pedagógica”, muitas vezes, parafraseando Clausewitz (1980), não passa de prática “política” por outros meios que acaba por sufocar a escola, transformando o seu

ambiente em um local de dogmáticos e autoritários, cujo lema é “ensinar” rapidamente o máximo de coisas, ignorando brutalmente as necessidades naturais da infância como ensinou, por exemplo, Bataillon (1969), originando um grau de aprendizagem próximo de zero que provoca, por sua vez, desinteresse e abandono. A escola, principalmente a pública, foi a grande esperança do século XIX; o mundo viu-se nela o motor por excelência do progresso, da igualdade e da libertação humana: “Uma escola que se abre é uma prisão que se fecha”, disse Victor Hugo (1951) maravilhado. Ora, o grande sonho do século XIX se transformou em nossos dias em uma grande prisão. O ensino é uma imensa balbúrdia, onde crianças são mutiladas no entusiasmo, no impulso e no orgulho de apreender e de criar.

O livro *Rebâtir l'école* (1969) dos autores Bataillon, Berge e Walter ensina que o problema é “pedagógico” e se resume basicamente em três pontos: burocracia, dogmatismo de certos “mestres” e uso de métodos ineficazes. A “pedagogia” mencionada pelos autores é uma opção “política”. Por isso, querer separar a “política” da reflexão sobre a educação é uma tarefa fadada ao fracasso. Vivemos sob uma maldição ideológica chamada de “capitalismo” que oprime e seleciona. A educação, infelizmente, segue, necessariamente, tal maldição. Ela perpetua a injustiça mediante seleção impiedosa que, no fundo, favorece aqueles que a “cultura familiar” prepara para “vencer” num sistema de exame e de concursos: os filhos da “burguesia”. Se por acaso, algum dentre os “filhos do povo” vencer, a despeito de todas as barreiras, isso não nega o “sistema”, mas o confirma: como ensinou Bourdieu (1964), compreende-se, então, porque tão fraca porcentagem de “filhos de operários e de camponeses” chega à Universidade.

Em sua essência, a educação é uma “educação de classe”. A “sociedade”, como ensinou Dewey (1966), a partir da leitura de Aristóteles (1966; 1985), repousa no modelo da “dupla cultura”: uma formação servil que adentra as “classes laboriosas” para tarefas “fragmentárias e ingratas”, as quais não permitem nem realização, nem expressão e uma “cultura de luxo” que dá acesso aos tesouros da “civilização”, porém falseia a inteligência preparando-a para controlar e governar os homens sem jamais “manipular as coisas”. Essa divisão da “sociedade” em classes proporciona, necessariamente, a oposição entre “formação técnica” e “cultura liberal”, entre “trabalho e lazer”, “prática e teoria”, “matéria e espírito”. Ora, a educação permanecerá alienada e alienante enquanto a sociedade não realizar ou permitir a participação ativa e definitiva de todos no destino coletivo. Numa sociedade onde impera a exploração do homem pelo homem a educação não passa de instrumento de submissão. A família, pela *imago* do pai, sedimenta, no homem, a necessidade de obediência

e de dependência; a educação reforça a repressão pela disciplina hierárquica, pela coação do saber, o qual nunca é mais que o conjunto dos modelos e das normas da sociedade bem instalada na vida, o instrumento do poder. Deste modo, a pedagogia é sempre manipulação, a educação, sempre produtora de heteronomia.

Contestações existem, mas não são eficazes. Uma corrente toma por tarefa tornar manifestas as contradições da “sociedade capitalista” nas contradições de seu ensino. Outra corrente dá realce à educação contínua. Ou seja, ao invés de encerrar a juventude num gueto escolar, cumpre pô-la no trabalho assim que possível, e criar, em compensação, para todos os adultos, estágios de aperfeiçoamento e de reciclagem. Nesse nível, o ensino responderá a uma demanda real e a uma experiência vivida. A hierarquia da educação dará lugar a uma comunidade em que a educação será permuta e progresso. Uma terceira corrente utiliza a não – diretividade de Rogers (1961), mas o próprio Rogers, longe de repor em discussão as estruturas sociais, tenta adaptar os indivíduos a elas. Como disse Lapassade (1963, p.24), ele “psicologiza a política em lugar de politizar a psicologia”. O problema da educação só se resolve de dentro para fora. Ou quem sabe, agravá-lo voluntariamente e fazê-lo estourar para acelerar uma autêntica “revolução educacional”. Espero que ninguém confunda “revolução educacional” com a “educação da revolução”. Pois, pelo exemplo que temos, a “educação da revolução” não suscitou a “revolução da educação”. Ou seja, a decisão de Krushev de impor, a todos os estudantes, estágios de um, ou dois anos, numa usina, foi um fracasso total. Outra coisa, multiplicar escolas e aumentar estatísticas não significa transformar a estrutura essencial da educação. A pedagogia, por exemplo, continua, grosso modo, o que era, com seus programas, suas intimidações, seus estímulos, suas recompensas, seus castigos, seus métodos e sua seleção. Como disse Lebrot (1966, p.35-77), a maioria se aliena, por assim dizer, na burocracia que não pára de ganhar força. Seu imperialismo, infelizmente, se manifesta na educação cujo método tradicional não passa de uma pedagogia burocrática, fundada na angustia e na desconfiança, com seu sistema de exames que é a própria negação do saber, mas fornece à burocracia, o tipo de homem de que precisa.

Nas “sociedades primitivas”, conforme ensinou Durkheim (1963, p.154-157), “quase não existem punições”. A coerção da infância aparece nas “sociedades em pleno desenvolvimento cultural”, como a de “Roma imperial, ou a da Renascença”, onde a necessidade de um “ensino organizado, mas se faz sentir”. É que à medida que a “sociedade progride”, torna-se “mais complexa”, a educação deve ganhar tempo e violentar a natureza para cobrir a distancia sempre maior entre a criança e os fins a ela impostos, “o mestre,

representante e detentora da cultura”, ganha importância crescente e consciência sempre maior de sua “superioridade”. Arroga-se, pois, “o poder de castigar” em nome dessa “superioridade” e da “necessidade” de violentar a natureza da criança. Portanto, uma criança índia, ou esquimó, era educada segundo a pedagogia “mais nova”: podia caçar, pescar e construir num mundo em continuidade imediata com suas necessidades de criança. a criança “moderna” tem as mesmas necessidades, mas, infelizmente, vive num mundo que insiste em “educá-la” não de acordo com a sua natureza, mas segundo as normas de uma “sociedade” industrial e burocrática, onde a imaginação, a iniciativa e a solidariedade praticamente não têm emprego. A educação atrelada ao interesse político capitalista, não passa de qualquer coisa “melhor do que nada”; uma educação que não entende o seu próprio sentido, pois tal preocupação é perda de tempo, mas está apta a se submeter às necessidades do mundo “moderno” que vai na “senda do progresso”. Assim, como disse Rousseau (1951, p.82), “se a grande regra da educação não é ganhar tempo, mas perder tempo, voltam-se as costas à educação”. Quando a “civilização” se distancia da vida da criança, a tendência é preencher o intervalo por meios rápidos, forçados e artificiais através de uma educação dogmática, autoritária e repressiva. É fundamental saber o que queremos. Está evidente que ninguém é capaz de tomar decisões sem haver formado, no espírito, o “ideal” pelo qual se quer trabalhar. A criança não é um “adulto em miniatura”, ou como ensinou Maritain (1959), “uma miniatura de intelectual”. Por isso, não se deve inculcar-lhe a “ciência e as vontades dos adultos”, como pretende a “política capitalista”. Ela é um ser que desenvolve a sua própria “lógica”, a sua própria “moral” e a sua própria “cultura”. Ninguém deve ignorar a verdade “dialética” da infância, cujo ser é um devir e, mais ainda, uma consciência desse devir. É esse impulso humano que leva a criança a “crescer”, a buscar, a arriscar e a imitar. Portanto, quem nega esse impulso, nega a única coisa que torna possível a educação.

Illich (1971) não teve paciência. Decretou o fim do monopólio do ensino atribuído no mundo inteiro à escola. Para ele, a escola, a única habilitada a ensinar, sufoca a criatividade individual e destrói as comunidades espontâneas de pessoas que desejariam aprender juntas. Ela exerce nos jovens autoridade despótica, contrária à democracia e ao direito das gentes. Assim, longe de formar adultos, infantiliza, para sempre, os que lhe são confiados. A escola é, ainda, de acordo com Illich, politicamente nociva. Longe de igualar as oportunidades, cria, ou reforça as hierarquias sociais. Por último, diz Illich, a escola pretende em sua sanha pedagógica, fazer o que o próprio Deus não fez: “manipular os outros para conduzi-los à salvação”. A desafeição a respeito da escola está em vias de generalizar-se; e o

seu desaparecimento se produzirá por si mesmo. Tudo está em saber como substituí-la por uma educação “convivial”. Mas será que devemos acompanhar Illich nessa tarefa radical? A educação escolar na maioria das vezes é irritante, caótica e desorientada, mas a moderação ainda é uma virtude. A análise de Illich deve ser entendida como um convite radical para se repensar o papel da educação escolar, iluminar o seu sentido e significado. Entender que a educação não tem objetivo além de si mesma. A escola não deve monopolizar a educação. Concordo com o autor. A educação se faz, também, fora da classe. Porém, considero escandaloso o banimento da escola, mas é plausível a sua reestruturação. Ela deve entender que a liberdade é o meio e o fim da educação e, o pensar, sua atividade por excelência. Portanto, em vez de pretender banir a educação escolar, deve-se banir para sempre, as estúpidas interferências da política na educação. O mundo não necessita da educação politizada, mas da política educada.

Muitos concordam com a idéia de que a crise da escola é o reflexo da crise das sociedades modernas. Porém, reconhecem, também, que as relações entre escola e sociedade são problemáticas a tal ponto, que ultrapassam, inclusive, as relações da escola com os princípios que a fundam como instituição do pensamento. Um problema que, infelizmente, não se resume, simplesmente, em saber o motivo pelo qual o pequeno Sérgio, por exemplo, descarregou uma metralhadora sobre os seus colegas de classe, e sim por que os responsáveis institucionais pelo ensino se desinteressam pela finalidade da escola, o que equivale essencialmente a se desinteressar pelo pensamento. Muitos pedagogos que não viram na escola um lugar onde a criança acede lentamente à sua humanidade submetendo-se a um ensino liberal, mas apenas um lugar de vida do mesmo modo, por exemplo, que o café, clube, praça, cinema, sala de jogos ou quadra esportiva, rejeitaram as instituições escolares. Um exemplo claro de tudo isso está na análise de G. Ferry (1969, p.33) que expõe o “falecimento da escola”, ao constatar que nem os políticos, nem os professores, nem os pais dos alunos sabem exatamente por que se ensina, o que se deve ensinar, o que é preciso ser para ensinar. Tudo isso reflete uma grande confusão. Ou seja, ao longo do século XX, cinco domínios diferentes da existência humana (valores “políticos” da democracia, em seu espaço público; proteção “econômica” da família, em seu espaço privado; necessidades “sociais” da produção, em seu espaço industrial; criação “científica” de conhecimento, em seu espaço teórico; exigência “ética” de educação, em seu espaço prático) analisados por Mattéi (1999), foram confundidos. Essas confusões resumem-se à confusão essencial entre Escola e Sociedade que consiste em fazer da escola uma sociedade efêmera, livre da preocupação com os “interesses

pedagógicos”, e não em fazer da sociedade uma escola permanente, invertendo o que Bachelard (1938, p.252) chamava “os interesses sociais”. A partir do instante em que a sociedade só se preocupa consigo mesma, reduzindo toda a humanidade do homem à sua vida social, ela está impossibilitada de ter qualquer interesse por aquilo que não diz respeito ao social, a saber, o ensino e o pensamento, cujo lugar natural é a escola. O social, como social, vive o dia-a-dia para produzir sociabilidade, não tem tempo para consagrar ao pensamento. A escola, como escola, vive o dia-a-dia para pensar humanidade, não tem tempo para consagrar à produção da sociabilidade.

Seja ela burguesa, conservadora, capitalista ou elitista, a crítica da escola tradicional que Illich (1971) pediu a “morte”, não representa uma análise da escola em termos filosóficos, mas em termos políticos, sociais ou econômicos. Acusa-se a escola de impor suas normas à sociedade, a partir de uma escolarização que é interpretada em termos de socialização, esquecendo que a escolarização é uma humanização, e impõem-se de fato à escola as normas da sociedade, quer sejam normas políticas (a democracia), econômicas (a produtividade) quer sejam sociais (a igualdade). Desse ponto de vista, é claro que a escola não poderá nunca satisfazer essas normas alheias que contradizem sua vocação universal de humanização e, conseqüentemente, suas normas específicas de pensamento. As teses sobre as desigualdades na escola e sobre a cultura escolar como “cultura da classe cultivada” defendidas com todo o vigor por Bourdieu e Passeron (1964, p.114, 103; 1970, p.253), repousam, também, sobre a confusão entre escola e sociedade. Censuraram na escola sua “cegueira às desigualdades sociais” sem tomar consciência de sua própria cegueira social em relação à finalidade da escola. Com um apelo sedutor a uma “pedagogia realmente racional”, consideraram a escola um espaço de ensino democrático que tem como meta, permitir ao maior número possível de indivíduos apoderar-se, no menor tempo possível, do maior número possível de aptidões que constituem a “cultura” escolar num momento dado. A escola passa a ser o lugar onde não o aluno, mas uma multidão de “indivíduos” deve não aprender, mas “apoderar-se” dos saberes identificados, não se sabe como, com “aptidões” reveladas por uma pedagogia “realmente racional” repousadas sobre um sistema complexo de procedimentos abstratos. Ora, como “educar”, nesse sistema, uma criança ou “democratizar” um aluno considerado desde início, um receptor de informações submetido à imposição de uma arbitrariedade cultural? Ou ainda, como elaborar uma pedagogia que escapasse à ideologia dominante? Infelizmente a única resposta dos autores é baseada numa racionalidade instrumental que só conhece a linguagem econômica da produtividade. Por mais que esse

projeto tenha um sentido, na sua essência ele faz do professor um “emissor” com a missão de fazer evoluir os “receptores” que são os alunos, seja levando-os ao nível dos “conhecimentos” almejados por meio de um esforço “pedagógico” seja baixando o nível do “ensino” para se colocar ao alcance do “aluno”.

Esses procedimentos estão “condenados” a cobrir a questão “política” essencial de saber se se deve pensar a educação em termos de “escolarização de massa”, confundindo escolarização e socialização. Escolarizar todas as crianças é diferente da escolarização “em massa”, pois a criança não depende desse conceito físico. A pretexto de socialização considerar os alunos cidadãos iguais, é anunciar a desapareição pura e simples da escola. Exige-se da escola que dê um ensino “democrático”. Ora se isso significa que todas as crianças devem ir à escola em estabelecimentos de ensino fundados sobre instituições políticas democráticas, quer dizer que a escola é democrática. Porém, desejar que todos os alunos recebam a mesma formação e obter os mesmos resultados, sem considerar, *in abstracto*, seus gostos, suas capacidades e seus “sucessos”, a escola não é e jamais será democrática. Admitindo, por fim, que a escola esteja submetida à ideologia dominante, como seus detratores conseguiram escapar à sua influencia e utilizar os instrumentos e os conhecimentos fornecidos por essa instituição para contestar-lhe a legitimidade? A mesma contradição anula as críticas de um discurso de poder que utiliza, para fundar sua crítica, o poder do discurso. Se, com efeito, de acordo com Barthes (1977, p.09, 10), coloquemos como princípio que “a língua é uma reação generalizada”, ou seja, uma forma social de opressão, o que se censura precisamente na escola em ensino da língua e se, para dizê-lo recorrendo novamente a Barthes, mas de forma contundente, “a língua, como performance de toda linguagem, não é nem reacionária nem progressista; ela é muito simplesmente: fascista”, não resta aos críticos da língua nem aos da escola, se não pretendem passar por fascistas a seus próprios olhos, senão ficar em silencio. Como disse Wittgenstein (2001, p. 281): “Sobre aquilo de que não se pode falar, deve-se calar”.

No século XIX Nietzsche (1972, p. 23, 89) já havia denunciado os liceus clássicos e as universidades tradicionais que desertaram de sua própria cultura, devido a submissão da educação à nova “questão social”. Procurou-se desenvolver uma cultura universal ampliando seu campo para todos os assuntos e todas as práticas; todavia, em vez de fundar a educação do homem num modelo ideal, fez-se do indivíduo um homem tão comum quanto possível. Em sua essência, a educação só pode engendrar uma relação conflituosa com a vida social que, à falta de compreendê-la, tende a rejeitá-la. Daí, como demonstrou Nietzsche, a oposição entre

a cultura, ligada à vida do espírito, e a miséria de viver, submetida às condições sociais.

A “personalidade” da criança formada pela educação provém ao mesmo tempo da dimensão temporal e social, que deve ser levada em conta, e da vocação eterna e espiritual que deve ser respeitada. Assim, Schiller (1992, IX Carta), por exemplo, está certo ao afirmar que o homem possui uma disposição eterna para atualizar o infinito do possível, o que no fundo, significa, no começo de cada uma de suas ações, tomar consciência de sua liberdade. Isso o leva a condenar as instituições escolares que, infiéis à sua inspiração humanista, limitaram seus projetos aos valores de integração social. A educação liberal tradicional se interessava em primeiro lugar com a “alma” dos homens e não com sua condição social ou com sua situação econômica. Abandonando a questão da humanização, que é a questão da liberdade, para se limitar à questão da socialização, que é a da necessidade, “a cultura clássica” como percebeu Strauss (1990, p.100), “considerada o baluarte da civilização... é cada vez mais pervertida...”. Este movimento de regressão funciona tanto na esfera da educação quanto nas outras esferas; é a renúncia deliberada a reconhecer o homem no homem ou nas suas obras e a participar da expressão contínua de sua hominização. Esta última só é possível com a condição de que o homem distinga claramente o que Arendt (1982) chamou “a relação com o mundo” e “a relação com a vida”. Ou seja, para dar à criança os meios de sair da intimidade familiar e entrar no mundo público, é preciso que a escola conserve um estatuto intermediário entre o domínio da vida, o lar onde a criança nasce e o mundo onde deverá mais tarde representar seu papel de homem.

Para se entender a especificidade da escola e do pensamento, que se mantém no intermédio, é necessário distinguir dois eixos e quatro pólos articulados em torno da escola. Sobre o eixo da vida, os pólos opostos da família e da sociedade. Este eixo liga a vida privada fechada no segredo da intimidade e a vida pública exposta à luz do mundo. Entre as duas está a escola. A escola é identificável com um espaço de vida sobre o eixo da socialização, onde a instituição escolar constitui a mediação entre a instituição familiar, cuja modalidade é a reprodução, e a instituição social, cuja modalidade é a produção. Tudo isso diz respeito apenas à socialização formal da criança, entendida como sujeito: é nesse plano que funciona o conjunto dos procedimentos sociais, jurídicos e pedagógicos de que depende a escolarização da criança. Sobre o eixo da humanização substancial, o pólo da política, que funda a modalidade da ação na cidade, e o pólo da ciência, que define a modalidade do conhecimento. A escola não é mais um lugar de vida, mas um lugar de pensamento onde o aluno adquire os conhecimentos necessários para se tornar homem. Entre os dois eixos e os quatros pólos, a

escola representa o lugar aberto e autônomo em que o pensamento se enraíza. O homem precisa aprender a pensar para poder conhecer e agir. Deste modo, ele consegue, progressivamente, a aprender a pensar aquilo que aprende. E se o fim do conhecimento na ordem da ciência, é a verdade, o fim da ação, na ordem da política, é a justiça. De um outro ponto de vista, contudo, o homem não pode viver criança na família e trabalhar adulto na sociedade se não tiver sido formado na esfera da socialização autônoma da escola. Uma vez que a educação consiste acima de tudo em aprender, pode-se dizer que a escola, como lugar de socialização, constitui uma aprendizagem da vida, mas também que a escola, como lugar de hominização, é uma aprendizagem do pensamento. A vocação da escola não se limita a fazer a mediação entre a família e a sociedade que a condena a ser absorvida no ciclo dos processos vitais. O intermédio da escola, que reproduz na ordem institucional o intermédio do pensamento, preso entre as necessidades do tempo e as exigências da eternidade, não pode dispensar a mediação entre a ação e o conhecimento, a política e a ciência que requerem, mais do que a família ou a sociedade, ser pensadas. Portanto, aqueles que só querem ou só conseguem enxergar na escola um lugar de vida, ou um lugar de violência simbólica, amputam à educação sua dimensão essencial.

De um modo geral, é fundamental que a arte de educar caminhe sempre de encontro à valorização da manifestação da liberdade individual e de todo tipo de ação autônoma dos atores sociais, sem nunca contribuir para devorar a sociedade civil, arrancar o indivíduo de seu meio, local ou religioso para ser mobilizado ao serviço de uma ideologia “dominante”, nem pretender transformar a sociedade numa multidão de massa dócil à palavra e às ordens de um chefe, mas possibilitar um espaço público onde se debatem as escolhas. Exigir obediência e impor aos outros o que eles devem aprender são práticas educativas que fazem o indivíduo apresentar comportamento semelhante ao “súditos” dos regimes totalitários: funcionam, mas não pensam. Um exemplo emblemático descrito pela Arendt (1999) pode ser encontrado na pessoa de Eichmann: situar o saber nos métodos formais que se fecham em seus próprios procedimentos. Eichmann tinha conhecimento, convicções, argumentos, em resumo, possuía um discurso que dava a supor a presença de uma vida interior; porém, apesar de não dar mostras de estupidez, suas afirmações revelam “total ausência de pensamento”. O criminoso de guerra não parecia monstruoso nem demoníaco, e sim uma pessoa qualquer; sua vida pessoal talvez não fosse “a de um criminoso”, mas era certamente a de um homem incapaz de pensar. Ele era, contudo, um sujeito, e mesmo, durante seu processo, um sujeito de direito; mas era-lhe impossível tomar consciência de seus atos e pensá-los como maus porque lhe era

impossível captá-los sob uma luz diferente da sua, ou seja, foi educado para receber ordens, para funcionar e não para pensar. Se tivesse pensado uma vez, uma única vez, ele teria suspenso, parado talvez essa máquina administrativa de que se orgulhava tanto, composta por engrenagens contínuas de ordens, regras e procedimentos, que fazia dele o elo inconsciente de uma gestão que não tinha outro fim senão a morte.

Deve se ter sempre o cuidado para que a arte de educar, portanto, não seja reduzida, ainda que reforçada pelo espalhamento das ciências humanas, sociais e naturais, a uma pedagogia dos objetivos. Um objetivo é, com efeito, uma capacidade física ou intelectual que não pode ser diretamente observada, uma vez que ele é projetado no futuro, mas que induz no presente comportamento observável e mensurável. Para observar corretamente esse comportamento e dar-lhe uma medida adequada, é preciso decompô-lo e hierarquizá-lo submetendo o ator, neste caso o aluno, a uma série determinada de procedimentos analíticos. O círculo pedagógico que define os procedimentos por meio de objetivos a atingir e os objetivos por meio de procedimentos a utilizar, chega necessariamente à constituição de um sujeito procedimental privado de qualquer horizonte de significação. Essa prática não passa de espelho embaçado ou de chama morta incapaz de iluminar a alma do aluno. É incapaz de apreciar o pensamento e de enriquecer os conhecimentos do aluno. O recurso aos novos métodos pedagógicos, invocado insistentemente para se opor ao peso dos conteúdos do ensino, tende, necessariamente, a encerrar o indivíduo em uma instrumentalização psicológica, pedagógica e estatística que apenas conhece as regras internas de seu funcionamento. A apreciação dos objetivos pedagógicos e dos resultados subjetivos dos alunos se reduz cada vez mais a um simples controle da conformidade com os procedimentos implementados e com os objetivos definidos de maneira completamente exterior às condições do ensino; quer dizer, se reduz ao conformismo intelectual e social.

Essa prática, portanto, é limitada, isso para não dizer perigosa. Nesse processo todo, o professor é um emissor que codifica uma mensagem, o aluno um receptor que decodifica a mensagem, os conhecimentos não são um saber dotado de significação substancial e sim uma informação ligada a um fluxo máximo transmitido pelo canal de comunicação, e o ensino não é um esforço de pensamento crítico e sim uma soma indeterminada de informações de que é preciso apoderar-se. Isso explica, certamente, o motivo pelo qual o aluno fica mudo, não pensa e não é criativo. Afinal, ele foi reduzido a um sujeito – receptor de informações definido em termos formais, sem a menor alusão aos conhecimentos reais que ele poderia adquirir, ao espírito crítico que deveria desenvolver ou despertar e ao exercício pessoal de um

pensamento que se encontra preso, sob uma avalanche de siglas. Não há escapatória, o próprio de uma função, mesmo qualificada de pedagógica, é funcionar, e o funcionamento nunca pode substituir o pensamento no homem.

Pensar não é “funcionar”, ou seja, conduzir sua ação segundo uma série de procedimentos previamente definidos. O tipo de pedagogia mencionado encaixa perfeitamente numa “não educação”. De deriva em deriva e de processos em procedimentos, a pedagogia moderna deixou de julgar o aluno pelo pensamento e deixou de apreciar seus conhecimentos em virtude do domínio sobre eles. Ela estabelece, em um rosário contínuo, “avaliações somativas”, “notas”, ou “avaliações formativas”, “apreciações”, que escondem o processo de aprendizagem sem se interessar pelo conteúdo real do ensino e, evidentemente, por aquilo que o aluno sente pensativo perante esses métodos que o submetem ao conformismo pedagógico. Não se deve aceitar em nenhuma circunstância, a redução do pensamento do aluno a um funcionamento. Os procedimentos não podem tomar primazia sobre os conhecimentos reais dos alunos e sobre a finalidade ideal da educação. Essa educação funcional, comandada por um jogo de procedimentos sociais, econômicos e políticos que se introduzem na escola, permanece alheia ao tempo próprio do pensamento. Restringindo-se à esfera pragmática em detrimento da exigência prática da educação, os objetivos da pedagogia procedimental privam de todo fim, e de todo sentido, os alunos que não sabem por que vão à escola e que não têm nenhuma abertura para aquilo que os ultrapassa. É como bem nos lembra Kant, um fim é uma idéia da razão que, pela excelência de sua perfeição, comanda a experiência em vez de submeter-se a ela. Definir a educação pelos objetivos talvez seja uma atitude pedagogicamente correta, ao menos para as sociedades contemporâneas que fizeram da utilidade um novo deus; nem por isso é uma atitude sensata. A correção é uma qualidade do comportamento que se inscreve nos procedimentos necessários para atingir um determinado objetivo; o sentido nunca é uma questão de procedimento. Sacrifica-se o sentido da educação submetendo o aluno aos métodos de controle denominados, como no caso de uma carteira de ações, “avaliação” e que os gestores da pedagogia que persistem em seu ser, isto é, na gestão, estão sempre avaliando, o que é a melhor maneira de se gerir a si mesmo. Avaliar não é educar: é dar um preço ao resultado de um procedimento conforme a utilidade social, medido segundo as exigências dos avaliadores. Quanto às exigências do pensamento, parece-me não dizerem respeito às normas ministeriais.

## REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. *Between past and future*. New York: Putman, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Eichmann em Jerusalém*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ARIÈS, Ph. *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Plon, 1960.
- ARISTÓTELES. *A política*. São Paulo: Hemus, 1966.
- \_\_\_\_\_. *Ética a nicômaco*. Brasília: UnB, 1985.
- BACHELARD, G. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin, 1938.
- BAITALLON, M; BERGE, A; WALTER, F. *Rebâtir l'école*. Paris: Payot, 1969.
- BARTHES, R. *Leçon inaugurale fait le vendredi 7 janvier 1977 au Collège de France*. Paris: Collège de France, 1977.
- BORDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *Les héritiers*. Paris: Minuit, 1964.
- \_\_\_\_\_. *La reproduction*. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Minuit, 1970.
- CLAUSEWITZ, Carl Von. *Vom kriege*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1980.
- DEWEY, J. *Democracy and education*. Toronto: Collier-Macmillan, 1966.
- DURKHEIM, E. *L'éducation morale*. Paris: PUF, 1963.
- FERRY, G. *Pour une école nouvelle. Actes du colloque d'amiens*. Paris: Dunod, 1969.
- HUBERT, R. *Traité de pédagogie générale*. Paris: PUF, 1961.
- HUGO, V. *Les misérables*. Paris: Gallimard, 1951.
- ILLICH, I. *Une société sans école*. Paris: Seuil, 1971.
- LABERTHONNIÈRE, L. *Théorie de l'éducation*. Paris: Vrin, 1935.
- LAPASSADE, G. *L'entrée dans la vie*. Paris: Minit, 1963.
- LEBROT, M. *La pédagogie institutionnelle*. Paris: Gauthier – Villars, 1966.
- MARITAIN, J. *Pour une philosophie de l'éducation*. Paris: Fayard, 1959.

MATTÉI, J.-F. *La barbarie intérieure*. Paris: PUF, 1999.

NIETZSCHE, F. *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*. Paris: Gallimard, 1972.

PIAGET, J. *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF, 1957.

PLATÃO. *A república*. Lisboa: Kalouste Gulbenkian, 1991.

\_\_\_\_\_. *Leis*. Lisboa: Ed.70, 1995.

ROGERS, C. *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin, 1961

ROUSSEAU, J.-J. *Emile ou de l'éducation*. Paris: Garnier, 1951.

SCHILLER, F. *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*. Paris: Aubier, 1992.

STRAUSS, L. *Le libéralisme ancien et moderne*. Paris: PUF, 1990.

WHITEHEAD, A. *The aims of education*. Toronto: Collier-Macmillan, 1967.

WITTGENSTEIN, L. *Tractatus logico-philosophicus*. Sao Paulo: EDUSP, 2001.

## ESCOLA DEMOCRÁTICA E ESCOLA COM BUROCRACIA ATUAÇÃO DOS COLÉGIOS DA POLÍCIA MILITAR NO ESTADO DE GOIÁS

Helena Beatriz de Moura Belle\*

### Resumo

O presente estudo visa discutir os princípios da gestão da escola democrática e da escola com burocracia, ambos aplicados com maior ou menor intensidade nas escolas brasileiras. As análises que se apresentam têm por objetivo confrontar os modelos de gestão fundamentados nas imagens organizacionais da escola e no princípio constitucional de gestão democrática na escola pública, especialmente, aquelas que funcionam mediante a autorização de órgãos do Sistema Educacional estadual, como é o caso dos Colégios da Polícia Militar do Estado de Goiás (CPMG). Os estudos, ainda inconclusos, desenvolvidos mediante pesquisa qualitativa, por meio de revisão histórica e análise documental, revelam que o modelo de gestão escolar declarada, legal e ideal, por Colégios da Polícia Militar do Estado de Goiás, com envolvimento do coletivo e exercido com autonomia e participação, pressupostos fundamentais para o desenvolvimento da cidadania, escondem procedimentos burocráticos, pactuados por agentes que deveriam proteger e fazer cumprir os mecanismos de democracia nas escolas, e que, ao contrário, mobilizam recursos materiais e a permissibilidade para que reinem o autoritarismo, a obediência e as premiações pelos resultados considerados satisfatórios.

**Palavras-Chave:** Políticas Educacionais; Gestão Escolar; Princípios de Democracia; Colégio da Polícia Militar.

### Abstract

The present study seeks to discuss the beginnings of the administration of the democratic school and of the school with bureaucracy, both applied with adult or smaller intensity in the Brazilian schools. The analyses that she present have for objective to confront the administration models based in the organizational images of the school and in the constitutional beginning of democratic administration in the public school, especially, those that work by the authorization of organs of the state Education System, as it is the case of the Schools of the Military Police of the State of Goiás (MPSG). The studies, still unconcluded, developed by he/she researches qualitative, through historical revision and documental analysis, they reveal that the model of declared school administration, legal and ideal, for Schools of the Military police of the State of Goiás, with involvement of the bus and exercised with autonomy and participation, presupposed fundamental for the development of

---

\* Doutoranda em Educação, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás; professora na PUC Goiás. E-mail: helenabeatrizmb@hotmail.com.

the citizenship, they hide bureaucratic procedures, made a pact by agents that should protect and to do to accomplish the democracy mechanisms in the schools, and that, to the opposite, they mobilize material resources and it allows the authoritarianism, the obedience and the awards for the results considered satisfactory.

**Key-words:** Education politics; School administration; Beginnings of Democracy; School of the Military Police.

O presente estudo visa discutir as teorias da Escola Democrática e da Escola como Burocracia, bem como, a atuação dos Colégios da Polícia Militar do Estado de Goiás nas séries de ensino fundamental e médio, os princípios norteadores de sua gestão, para, futuramente, investigar a atuação de seus egressos no mercado de trabalho.

No Brasil o processo de gestão educacional é tema de intensas discussões, muitas vezes não consensuais, entre os profissionais da educação, gestores e professores, bem como, alunos, pais e representantes da comunidade. Gestores e estudiosos afirmam reconhecer que o modelo ideal de gestão, em tempos modernos, é aquele norteado pelos princípios democráticos. Mas, o entendimento dos significados do modelo de democracia é restrito, desconhecido ou ignorado e, como consequência, o que se pratica pode revelar contradições com reflexos na formação de seus estudantes e em suas atividades profissionais.

No Estado de Goiás a gestão carrega os mesmos vícios burocráticos apresentados nacionalmente, embora, circunstancialmente, os modelos são declarados como democráticos. Escolas públicas, vinculadas a estrutura do governo e, também, escolas que atuam sob concessões governamentais, adotam princípios que não correspondem às orientações e normativas nacionais, regionais e locais.

Os Colégios da Polícia Militar do Estado de Goiás, uma realidade no sistema educativo goiano, representam um sonho de pais e pretensos alunos, que vêem nesta escola as possibilidades de crescimento profissional, intelectual e social. Tais colégios desenvolvem uma gestão fundamentada na hierarquia e na disciplina, independentemente do produto que se pretende formar, o estudante, futuro profissional para exercer atividades civis ou militares.

Atualmente são seis Colégios da Polícia Militar no Estado de Goiás (CPMG), três localizados no município de Goiânia e três nas cidades de Anápolis, Itumbiara e Rio Verde. Com o lema “Escola de Civismo e Cidadania”, os CPMGs atuam de forma rigorosa e, naturalmente, consideram que a hierarquia, o cumprimento de tarefas, as formas repetitivas para o alcance de resultados satisfatórios e suas premiações são fundamentais e

indispensáveis. Tais características não se coadunam com os princípios da Escola como Democracia, declarados por Costa (1996).

Para Costa (1996, p. 56), a Escola como Democracia teve sua origem “na Teoria das Relações Humanas e dos desenvolvimentos conceituais dela decorrentes”. Assim, a adoção deste modelo permite ultrapassar aspectos meramente técnicos e formais, sobretudo, aqueles cujos princípios norteadores tenham por base a gestão burocrática, com suas características de rigidez na administração, para enfatizar os aspectos psicológicos e sociológicos de seus partícipes.

No Brasil o direito a educação foi declarado na Constituição Federal de 1988 e, conforme dispõe o artigo 205, constitui “dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o emprego”.

Vê-se que Costa (1996), argumentando sobre as questões humanísticas, contempla com perfeição as declarações contidas no dispositivo constitucional que trata dos direitos da pessoa à educação que busque o seu crescimento intelectual e profissional para o alcance da cidadania. Também, as expressões contidas no lema dos CPMGs são convergentes com as declarações constitucionais.

Mas, como materializar as ações para o devido cumprimento das normativas e de ideologias se os responsáveis pela gestão são treinados para obedecerem a hierarquias milenares e o severo cumprimento das tarefas que visem o alcance dos resultados a qualquer custo? Pode-se verificar que há incoerências quanto aos aspectos contemplados para a formação cidadã, se na definição dos responsáveis pela gestão de entidades do porte das Escolas da Polícia Militar, as opções são sempre por aqueles que exprimem as relações de poder existentes no contexto social, portanto, não teriam condições de aplicar princípios dos quais não pôde experimentar.

No campo educacional a declaração do modelo ideal não seria inconveniência, mas, definir que a gestão seja conduzida por profissionais militares com as mais altas patentes e exigir aos mesmos que atuem com os pressupostos de gestão democrática seria uma incoerência, pois, deliberadamente ou inconscientemente, tais gestores atuariam em conformidade com a sua formação fundamentada nos princípios de gestão burocráticos. Assim, há que se duvidar sobre o modelo de profissional que se pretende formar. Isto é, se o produto depende do meio, pleitear um egresso com capacidade para atuar com fundamentos em princípios democráticos, quando, durante toda a sua formação, praticou os princípios da

burocracia, seria no mínimo uma visão equivocada. As influências do sistema educacional influenciam diretamente na vida das pessoas e em suas condutas profissionais.

Para Ferreira (2006, p. 158) “a escola é *locus* de reprodução e *locus* de produção de políticas, orientações e regras”, e, a escola “está inserida na “chamada” sociedade global”. Então, preocupações em relação a forma de conduzir as ações em escolas públicas, e, também, nas escolas privadas e equiparadas, atuantes por autorização do Estado, devem ser uma constante em nossos pesquisadores da educação. Pois, a depender da forma com que se produz e reproduz o conhecimento é possível que haja uma formação enviesada e contraditória se se considerar as declarações normativas e as ideológicas das instituições educacionais.

Nesta mesma direção, mas com foco nas escolas militares, Ludwig (1998, p. 7) enfatiza que, no Brasil, muitas são as pesquisas que envolvem o papel das instituições civis de ensino e afirma,

parece que os cientistas da educação ainda não perceberam a importância de pesquisar o ensino militar, fato bastante estranho, uma vez que a história do Brasil, há muitos decênios, mantém-se atrelada à conduta dos funcionários fardados, haja vista os vários momentos em que os militares saíram dos quartéis para se envolverem em problemas de ordem política, conferindo às forças Armadas um papel intervencionista por tradição.

Embora Ludwig (1998) se refira ao ensino para formação de oficiais, que contribui para forjar um tipo de profissional das armas com tendências interventoras, é preciso analisar, também, o ensino na formação civil ofertada pelos CPMGs, pois, por trás do modelo democrático declarado poderiam estar se formando profissionais subalternos e combatentes aos movimentos denominados ‘perturbadores da ordem social’, um perigo para a classe dominante. De forma inconsciente se prestariam aos trabalhos, ainda que administrativos e atuantes na sociedade civil, de forma subserviente, sem autonomia e colegialidade.

Neste sentido, por meio de revisão bibliográfica e da análise documental, reflexões sobre os fundamentos de gestão com princípios democráticos e burocráticos, a atuação dos Colégios Militares do Estado de Goiás (CPMG) serão apresentados neste trabalho com vistas a, futuramente, compreender os reflexos no produto da atuação dos CPMGs, o seu egresso e futuro profissional, civil ou militar.

No Brasil os princípios de democracia na escola foram declarados pela Constituição

Federal de 1988, conforme dispõe o artigo 206, mas, os enunciados dos princípios, embora com clareza, sugere interpretações diversas, o que possibilita campo fértil ao desenvolvimento de ações que poderão configurar o seu êxito ou o seu insucesso. Estas possibilidades constituem tema preocupante no campo educacional haja vista que podem configurar o descumprimento dos próprios princípios básicos da gestão e influenciar negativamente na atuação profissional do egresso.

Todavia, embora declarado em 1988 pela Constituição Federal, o tema gestão democrática, há décadas vem sendo motivo de constantes incursões e críticas de profissionais da educação e, conseqüentemente, como contra ponto, discute-se a gestão burocrática, que muitas vezes é implementada pelos gestores e apoiadas por governantes de forma a defender interesses alheios aos anseios coletivos.

Com fundamentos nos estudos Brzezinski (2007), Costa (1996), Coutinho (2002), Dewey (1959), Ferreira (2006), Gracindo (2008), Ludwig (1998), Padilha (2002), Pazeto e Wittmann (2001), Sander (2007), Teixeira (1967, 1968) e outros autores, procurou-se apresentar as concepções do modelo de gestão democrática e as contradições que se apresentam, entre os discursos e as práticas, no campo educacional.

A escola que se pretende, denominada Democrática, é aquela que assume como ponto de partida a participação autônoma e colegiada, tendo uma base organizacional oposta àquela definida pelo modelo burocrático. Porém, embora haja uma forte corrente defensora do modelo de escola democrática há organizações que preferem adotar os modelos mais rígidos, como é o caso de escolas que adotam princípios militares, com o apoio irrefutável de pais e de alunos.

Para Costa (1996, p. 71), embora esteja discutindo gestão educação em Portugal, argumenta que,

a imagem da escola como democracia nos propõe, globalmente, uma concepção dos estabelecimentos de ensino, que valorizando as pessoas, aponta para modos de funcionamento participados e concertados entre todos os intervenientes na vida escolar, de modo a que a harmonia e o consenso prevaleçam.

O modelo de gestão democrática apresentada por Costa (1996), pelos aspectos participação e a democracia organizacional, permite as mudanças de estratégias e permite as mudanças de

ordem apresentadas nas tradicionais hierarquias institucionais, mas, não dispensa os conflitos e, por consequência, as escolhas e desejos da maioria.

Como contra ponto Costa (1996, p. 44) argumenta que

a burocracia como um modelo organizacional que – quer seja visualizado numa vertente prescritiva (para aplicação da realidade), quer seja entendido como modelo descritivo que “reflecte” as características comuns a um vasto conjunto de organizações das sociedades modernas – pode ser, globalmente, qualificado como uma imagem organizacional assente no princípio da racionalidade. Esta racionalidade traduz-se designadamente, na previsibilidade e na certeza face ao futuro, na consensualidade sobre os objectivos, na correta adequação dos meios aos fins; nas tecnologias claras, nos processos de decisão e de planeamento estáveis.

Os apontamentos sobre a gestão burocrática apresentam a rigidez nas ações e a invariabilidade quanto aos objetivos, portanto, mais fácil de ser materializada, especialmente, devido a vaidade e formação de seus gestores. Percebe-se muita semelhança quando se discute a gestão nos CPMGs, pela escolha do gestor, pela rigidez na hierarquia, o cumprimento das normas, as exigências de condutas, dentro e fora das escolas, dentre outros aspectos. Este lócus constitui com segurança um ambiente de reprodução de profissionais passíveis da reprodução com os mesmos princípios e procedimentos, conforme argumentam Ferreira (2006) e Ludwing (1998).

A Escola como Democracia aponta críticas à Escola como Burocracia e aos seus princípios, pelo seu “modelo de máquina”. Por esta razão, a Escola como Democracia imprimiu um novo direcionamento às relações de trabalho, com uma maior valorização do comportamento do sujeito e uma proposta de redução nas posturas normativas e descritivas das tendências que se apresentam até então.

Para Gracindo (2008) ao comparar as diversas Leis de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, a partir do cenário no qual foram criadas e editadas, afirma que “toda lei expressa uma política e encaminha uma forma de gestão, sendo sua versão final resultante desse jogo de forças políticas.

Percebe-se que na trajetória política do Brasil muitas foram as implicações no campo educacional, especialmente quanto as Diretrizes e Bases da Educação brasileira, Lei nº 9.394, de 1996, que surgiu em período de retomada da democracia, motivo pelo qual carrega

conflitos e diferenças de interesses sociais e do Estado.

Ludwig (1998), em abordagem sobre as políticas educacionais, explica que, basicamente, os seus fatores determinantes são as formas de financiamento e de fiscalização, e, assim, “um dos agentes sustentadores da escola é o Estado, que tende a favorecer os grupos privilegiados da sociedade; o outro é a iniciativa privada, que normalmente faz aplicações pensando na colheita de vantagens”.

Os estudos de Sander (2007) e Pazeto e Wittmann (2001) conduzem a uma análise evolutiva não somente das terminologias adaptadas e aplicadas ao processo de gestão escolar, sobretudo, às concepções teóricas e práticas que favoreceram a compreensão de um modelo de gestão escolar democrático, colegiado e participativo. Portanto, a evolução das leis inerentes ao campo educacional também se deu pelas práxis deste modelo de gestão, que, conforme orienta Ferreira (2006) “se faz em sala de aula, no exercício da docência, e também nos leva à compreensão da necessária diretividade para a consecução do planejamento organizado” na escola.

Ao analisar tais incursões percebe-se que embora haja por parte do Estado a declaração de uma forma democrática de gestão educacional, na prática, há um esforço para manter a alienação e a formação de profissional forjado a executar as tarefas, mas, ao mesmo tempo ganancioso e preocupado com a sua sobrevivência e medrosa em relação ao povo, que, para Ludwig (1988), consiste no fruto da formação por “escolas castrenses”.

Na história da educação os aspectos sócio-políticos influenciaram sobremaneira a gestão escolar, e, mesmo com os esforços de vários políticos e estudiosos, no sentido do desenvolvimento da autonomia, da colegialidade e da participação social nas estratégias educacionais, conforme orienta Brzezinski (2007), há ainda, reflexos que perduram e impedem a gestão democrática.

Tanto que Gracindo (2008) argumenta sobre as necessidades de que os gestores coloquem uma ordem de prioridades para solucionar os problemas e os conflitos no campo educacional. Para tanto, apresenta aspectos de uma boa gestão, que denominou de bases de compromisso, como possibilidades para reversão do quadro negativo da educação, quais sejam:

- o resgate do sentido público da prática social da educação;
- a construção de uma educação cuja qualidade seja para todos;

- uma ação democrática tanto na possibilidade de acesso de todos à educação, como na garantia de permanência e sucesso dos alunos;
- uma educação democrática que se revele numa prática democrática interna, em nível de sistema e de escola;
- uma gestão que situe o homem, nas dimensões pessoal e social, como centro e prioridade de sua “gerência” (GRACINDO, 2008, P. 228).

Verifica-se que em todos os aspectos apontados por Gracindo (2008) pode-se, também, perceber as qualificadoras declaradas pelos CPMGs, contidos em seu lema. Contudo, há contradições na medida em que se discute e se deseja o modelo democrático e se busca, fervorosamente, escolas que adotam princípios de gestão militares e burocráticos até mesmo no ensino fundamental e médio para a sociedade civil.

A escola que se pretende é a Escola Democrática que assume como ponto de partida as concepções psicopedagógicas oriundas do sóciointeracionismo e requer uma base organizacional oposta àquela definida pelo modelo clássico e burocrático do qual se originou.

Ludwig (1998) critica o processo educacional, em especial o pedagógico ao afirmar que:

o processo pedagógico é político porque visa formar profissionais adequados a uma hierarquia de trabalho, bem como inculcar no aluno as reações de dependência e subordinação. O produto que sai dessas escolas, o educando formado, tenderá a exercer um tipo de cidadania caracterizado por um baixo nível de participação, por uma aceitação relativamente passiva das decisões emanadas das autoridades constituídas, algumas vezes ilegais e ilegítimas, e por uma capacidade admirável para suportar frustrações decorrentes de uma vida em sociedade marcada pela desigualdade e injustiça.

Tais críticas tiveram como alvo a educação civil, mas, afirma o Ludwig (1998), as escolas militares, denominadas pelo autor de “castrenses”, exprimem as mesmas relações de poder existentes no contexto social.

Neste sentido, são constatados antagonismos, à medida que a comunidade escolar (sobretudo os pais) deseja um modelo de escola pautada em princípios democráticos e, contraditoriamente, busca aquela escola que toma por base princípios burocráticos, centrados na disciplina, na ordem e na hierarquia em seus processos educacionais, para resolver problemas de indisciplina de jovens e adolescentes, aqueles problemas que não podem ser solucionados no seio familiar.

Os próprios pais pleiteiam que os filhos que sejam passivos e obedientes aos sistemas

sócio-políticos, confundem educação com a subordinação, a humildade com a subserviência e preferem a rigidez e a hierarquia a autonomia e a diversidade. Como desejam que contribuam na construção e desenvolvimento da democracia?

Em contraposição à tendência de rigidez o movimento das relações humanas, que esforçou-se para definir um perfil de gerentes mais sensíveis às necessidades dos empregados, resultantes de circunstâncias especiais que ocorreram durante a primeira metade do século XX, com vistas a humanizar a administração, amenizando práticas mecanicistas, hoje é questionável.

Assim, é exatamente no campo da educação que a tendência da gestão democrática, de modo mais intenso, torna-se objeto de discussões.

O modelo de gestão para nortear o campo educacional está prescrito na Constituição Federal brasileira, de 05/10/1988, e, também, nas constituições do Estado de Goiás, todavia, são comuns, quando das eleições do gestor, as promessas de aplicabilidade de princípios e práticas democráticas, embora seja remota a possibilidade de sua efetivação. Há o desejo de que o gestor torne-se representante do coletivo da comunidade a partir do desenvolvimento de uma gestão participativa e autônoma e que vise uma sociedade mais justa e equilibrada. Embora a gestão não aconteça somente com as intervenções de seu principal administrador é a partir de suas ações que se viabiliza a democracia, com os aspectos de participação e colegialidade.

O ideal democrático na concepção de Dewey (1959) priorizava os interesses comuns e a recíproca. Considera a educação como elemento indispensável para o desenvolvimento da democracia em um país. Assim, declara que a educação,

converteu-se numa função cívica e a função cívica se identificou com a realização do ideal do estado nacional. O “estado” substituiu a humanidade; o cosmopolitismo cedeu o lugar ao nacionalismo. Formar o cidadão, e não o “homem” tornou-se a meta da educação (DEWEY, 1959, p. 100).

Assim, o autor defende a concepção da educação como cívica e considerada responsável por preparar a pessoa para a vida em sociedade e a escola é o local para esta preparação, para permitir formação de uma sociedade ideal, com fundamentos democráticos. Uma sociedade que seja capaz de compreender as variáveis nas mudanças sociais, no tempo e no espaço, sem

perder de vista as experiências pessoais e a vida social. Assim, a comunidade poderá ter a garantia de uma sociedade em sentido mais amplo, que é digna, afetuosa e harmoniosa, pois a escola será a responsável por introduzir e educar a criança para a participação em pequenas comunidades, para favorecer o seu crescimento e, conseqüentemente, direcioná-la para o alcance de objetivos comuns.

Nesta mesma direção revela Costa (1996) que Dewey apresenta a concepção de educação como experiência democrática e uma escola para a cidadania que supõe uma organização baseada nos princípios e nas práticas da sociedade democrática e a aplicação de metodologias ativas, participativas tendo em vista a construção conjunta de projetos de interesse comunitário, traduzindo assim, o desenvolvimento da noção de escola comunidade educativa, decorrente da aplicação de três pressupostos básicos, quais sejam: a singularidade, a autonomia e a abertura.

Pode-se notar que as vantagens apontadas são percebidas recentemente, sobretudo na comunidade portuguesa, conforme explica Costa (1996, p. 69), pelo desenvolvimento das temáticas, a da escola comunidade educativa e a da gestão democrática da escola, iniciada em 1974 com a queda da ditadura.

Por estas razões, no Brasil, mesmo com ideologias democráticas, os modelos possuem características altamente normativas, contrastam com o modelo burocrático, possuem grupos específicos e valores definidos, os órgãos de gestão são constituídos por representação formal e com base em procedimentos eleitorais em colegiados e, portanto, vinculados a interesses conflitantes.

Na educação brasileira, conforme Brzezinski (2007, p. 1) “o primeiro administrador público a relacionar democracia com a administração da educação” foi Anísio Teixeira, desde a década de 1960. Argumenta a autora que para Anísio “só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública”. Isto implica que não são recentes os estudos com foco na gestão democrática.

Até o momento percebe-se a dificuldade da adoção efetiva de práticas pedagógicas democráticas. Tanto que, conforme Brzezinski (2007, p. 1), no Brasil ainda é evidente a dificuldade para implementar práticas pedagógicas de gestão democrática, devido às características das políticas de governo. Por isso, a autora argumenta que “é preciso ter clareza de que democracia e participação são conquistas de movimentos dos cidadãos, por constituírem-se em processo”. Assim, explica a autora, “com efeito, os movimentos sociais

representam um espaço onde é possível ‘ver’, ‘sentir’ e ‘agir’ a verdadeira participação voluntária, espontânea”, e isto não se impõe por preceito constitucional ou por decreto.

Nesta sentido, constata-se a importância do envolvimento do coletivo na construção de cultura e na intervenção dos membros da comunidade nas práticas da escola e, em especial, na sua gestão.

A sociedade precisa ser estimulada a esta participação. Fenômeno interessante ocorre na sociedade goiana em que, deliberada ou inconscientemente, a comunidade vem optando para entregar seus jovens filhos à guarda de escolas cuja gestão é autoritária e conservadora, como se verifica em relação aos CPMGs.

A grande procura por colégios militares que atuam com permissão e com recursos fixos e financeiros da Secretaria Estadual da Educação e se operacionalizam com base no regime militar e, comandados pelos seus agentes soldados, cabos, tenentes, majores e tenentes coronéis adotam princípios militares milenares, pela sua própria natureza, com firme regime hierárquico e com prática de obediência à severa disciplina. Contudo, declara o modelo de gestão democrática em seus atos normativos e manuais orientadores.

Os Colégios da Polícia Militar são conveniados com a Secretaria de Estado da Educação de Goiás e recebem, além dos recursos físicos, o corpo docente e pessoal administrativo, necessários para o seu desenvolvimento. Assim, atuam sob os olhares dos órgãos do Sistema de Ensino do Estado e devem atender os membros da corporação, seus filhos e parentes e, em Goiás, passaram a atender parte da demanda social por educação.

Ao autorizar o funcionamento, por período de dois anos, renováveis, e reconhecer a atuação dos CPMGs o Estado, por resolução de órgão da Secretaria de Estado da Educação (SEE), também, têm os seus atos pedagógicos validados mesmo quando praticados anteriormente ao instrumento de autorização para funcionamento.

Mas, as permissões que se apresentam podem refletir no perfil profissional de seus egressos. Sabe-se que a educação deve enfrentar discussões sobre autoridade e disciplina na escola, independentemente se civil ou militar.

Os reflexos que se argumentam são fundamentados no tipo de gestão proposta pela própria regulamentação estadual. O artigo 1º da Lei Estadual nº 14.044/2001, dispõe que,

Art. 1º. As unidades do Colégio da Polícia Militar (CPMG), criadas por lei, destinar-se-ão ao ensino fundamental e médio e serão instaladas e ativadas

sob comando e direção de oficiais da ativa (QOPM) dos postos de Tenente Coronel e Major, com graduação acadêmica superior e possuidores de curso de especialização em ensino ou equivalente, obedecida a estrutura orgânica prevista pela Secretaria da Educação.

Como se nota o Estado de Goiás, paralelamente aos sistemas estadual e municipal de ensino, permitiu a implementação dos CPMGs, inclusive define a formação de seu principal gestor e, portanto, dispensa e descumpra a sua própria política e de princípios quanto ao modelo de gestão.

Os CPMGs surgiram na década de 1990, fruto da Lei nº 8.125, de 18/07/1976, que dispõe sobre a organização básica da Polícia Militar do Estado de Goiás, e, estabelece a atuação dos colégios militares.

A criação dos CPMGs se deu em período de governo militar e foi implantado em período de governo democrático. Em que pesem as mudanças do discurso sobre a administração com base nos princípios de democracia, estranhamente, as mesmas estruturas gerenciais e operacionais originadas na década de 1970, foram mantidas e, melhor, nova lei, formaliza sua gestão e escolhe, inclusive, a formação militar para comandar os CPMGs.

Em face das políticas de governo e com o objetivo de romper as barreiras do passado, propondo uma gestão focada em resultados e nas atividades desenvolvidas para a comunidade, em dezembro de 2003, a Polícia Militar instituiu mecanismos específicos para atuar na educação permitindo a definitiva profissionalização dos Policiais Militares (PMs). Essa profissionalização tinha por objetivo evitar individualismos, empirismos, improvisos e erros, que nesta área significa perda de vidas (público interno e externo), de patrimônios e de valores.

A Polícia Militar (PM) apregoa uma política de eficiência e a melhoria das atividades prestadas pela Corporação; principalmente, prima pela busca da excelência no desempenho profissional com base estrutural na técnica do policial militar. Por consequência, a mesma doutrina é empregada nas suas unidades de ensino fundamental e médio, desenvolvido para a sociedade civil.

Os CPMGs são vinculados ao alto comando e, sobretudo, seguem uma estrutura rigorosa e orientam que “a hierarquia e a disciplina são a base institucional da Polícia Militar. A autoridade e a responsabilidade crescem com o grau hierárquico”. A disciplina é tratada no art. 12 da Lei nº 8.033/1975, que estabelece,

Art. 12. Disciplina é a rigorosa observância e o acatamento integral das leis, regulamentos, normas e disposições que fundamentam o organismo Policial-Militar e coordenam seu funcionamento regular e harmônico, traduzindo-se pelo perfeito cumprimento do dever por parte de todos e de cada um dos componentes desse organismo.

Assim, o que se aponta como fim é o cumprimento da positivação da norma e o seu cumprimento de forma disciplinada. O crescimento individual e coletivo são afastados, bem como, a forma participativa e autônoma declaradas em princípios democráticos, os quais deveriam ser aplicados, também, pelos CPMGs.

Argumenta um dos gestores de uma das unidades de CPMGs que “a parceria com o governo viabilizou um novo conceito de educação no seio goiano, um modelo que prioriza a ordem e a democracia”. Mas, a hierarquia que se estabelece nestas organizações escolares é visível e a direção é exercida por oficial de alta patente, que deve cumprir regras rígidas em seu ofício.

As manifestações, de forma deliberada, revelam que as atividades educacionais realizadas pelas demais unidades de ensino vinculadas as redes estadual e municipal não priorizam a ordem. Em contrapartida ao permitir o funcionamento e criar leis concordando com as políticas e práticas militares, o Estado também confirma as suas limitações e fragilidades.

Este comportamento foi tema de estudos de Vieira (2008) que adotou o termo educação em transição, e afirmou que “a expressão transição tem sido adotada para caracterizar períodos marcados por forte ambiguidade, resultante da coexistência de elementos de cada um dos pólos entre os quais se transita: o pólo autoritário e o pólo democrático”.

Ao analisar o surgimento e a permanência dos CPMGs compreende-se que a adoção de termos específicos como democracia, colegialidade, autonomia, não têm sentido único e dependerá de quem os declara e por quem são materializados, influenciando diretamente na formação de uma sociedade e em suas profissões.

A contradição sobre o perfil de educação que se pretende formar e as qualificações definidas nos atos normativos da corporação militar são intrigantes. Os objetivos declarados para o desenvolvimento das ações nestes CPMGs assim como o modelo de gestão que se pretende, apresentam perfeição e os aspectos que fundamentam a gestão democrática também

estão presentes, pois, o objetivo primeiro dos CPMGs é “formar cidadãos participativos, reflexivos e autônomos, conhecedores de seus direitos e obrigações” e, nessa visão, a Unidades Escolares buscam “alcançar desde o início do seu trabalho, organizar uma gestão de escola democrática e participativa, preparando os alunos para a cidadania plena”.

As declarações e ações desenvolvidas pelos CPMs mostram que grande parte da população, sobretudo, pais da cidade de Goiânia, preferem que seus filhos recebam orientações mais rígidas. De outro lado, os filhos que nem sempre sabem muito bem o porquê, também preferem estar neste “sistema” escolar. Tanto que o seu processo seletivo é concorrido e realizado por meio de sorteio entre pretendentes filhos de policiais militares e filhos de civis.

A Escola como Democracia surgiu movida pelas inquietudes originadas na prática organizacional, pela descoberta do aspecto humano e menos racionalista, características contempladas pela Teoria das Relações Humanas, que valoriza as ações do grupo e não somente as dimensões formais e estruturais solidificadas na organização. A eficiência e a eficácia nos processos, defendidas até então, foi questionada, e passou-se a despertar o interesse pelo sujeito psicologicamente satisfeito, o que refletiria de modo positivo em suas ações e reações.

Assim, novos paradigmas epistemológicos permitiram o estudo e o acompanhamento de comportamento humano na organização, para serem reveladas implicações dos sentimentos, motivações, satisfações e poder de liderança. Mas, as influências dos regimes militares e dos modelos empresariais também adotados nas escolas, ainda são motivos de intensos debates.

Com esta nova configuração outros princípios organizacionais, com o planejamento e o controle centralizados se consolidam, aplicando-se estratégias com operações descentralizadas: as organizações, então passaram a assumir a centralização do comando e a descentralização da execução, com base no princípio de quem pensa comanda e quem executa age como autônomo, sem pensar no que executa.

No caso da hierarquia militar, em períodos de guerra, atuava o estado-maior que funcionava como quartel-general e hoje as mesmas premissas perduram. Com o comando, definido em lei, afasta qualquer possibilidade de escolhas democráticas, e na declaração de formação pela escola de civismo e de cidadania.

Padilha (2002, p. 63) analisando as características do planejamento dialógico na perspectiva da escola cidadã apresenta pesquisa contendo parâmetros da gestão democrática

do ensino público, realizado pelo Instituto Paulo Freire. Um dos parâmetros se relaciona a institucionalização da gestão democrática, anotado pela seguinte redação:

Para ser eficaz, a gestão democrática precisa ser regulamentada, deixando claro quais são as regras da participação. As secretarias de educação, por isso, precisam discutir e definir suas políticas de gestão democrática e estabelecê-las em leis próprias que garantam organicamente a participação.

Uma escola gerida a partir de concepções de globalização e na chamada sociedade do “conhecimento”, pressupõe a adoção de medidas e construções que objetivam o alargamento do conceito de escola, do reconhecimento e reforços em sua autonomia e associação entre escolas e sociedade, mas isto não significa o afastamento das normas e orientações. Tais medidas, segundo Ferreira (2006, p. 167), estão apoiadas na convicção de que “a gestão democrática, a construção coletiva do projeto político pedagógico e a autonomia da escola são pressupostos fundamentais para o desenvolvimento da cidadania e, portanto, para a formação do profissional da educação” e, também, os demais profissionais. Neste sentido, a escola precisa desenvolver ações que visem o agenciamento da formação e, portanto, não pode vincular-se à lógica de mercados de trabalho, deve sim, cumprir seu papel político e social.

Infere-se que, no caso do Estado de Goiás, as contradições entre as normas são visíveis, pois, se por um lado apregoa a gestão democrática, até porque trata-se de orientação constitucional, por outro lado edita normas definidoras de gestão pela qual reina o autoritarismo, aspecto inverso à essência da democracia.

O modelo de gestão democrática, sugerido por Ferreira (2006), tem fundamentos nos estudos de Dourado (2006, p. 79), que conceitua tal gestão como um:

processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

Nesta perspectiva o exercício da gestão democrática deveria ter caráter formador de cidadania

e permitir a participação de todos no processo pedagógico e de trabalho. A construção do modelo de gestão ideal é variável, é mutável, não há um padrão a ser oferecido. A gestão escolar deveria ser realizada em conformidade com o ambiente no qual esteja inserida a escola, com a cultura e os interesses dos atores envolvidos e, o mais importante é que fosse desenvolvida a partir de princípios democráticos de gestão participativa, colegiada e autônoma.

Assim, considerando as orientações de Ferreira (2006) e Brzezinski (2007), sobre as limitações do poder estatal em se tratando de políticas públicas, e de que a gestão deve ocorrer com base nos acontecimentos e conquistas sociais, é preciso, também, considerar as orientações de Padilha (2002), Vieira (2008), Ludwig (1998) e Gracindo (2008), sobre as diretivas nas ações. Isto implica afirmar que os autores discutem assuntos complementares e são convergentes quanto a tendência na forma de gestão desejada. Tanto que o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 dispõe, em capítulo sobre a Ordem Social, que a educação “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando, ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O pleno desenvolvimento da educação, nos moldes apresentados no artigo 205, pressupõe a aplicabilidade de alguns princípios básicos, indicados no artigo 206 da Constituição Federal de 1988, especificamente aquele descrito no inciso VI, com a definição de que o ensino será ministrado com base em gestão democrática na forma da lei. Contudo, o enunciado dos princípios indicados neste artigo é bastante vasto, complexo e sugere interpretações diversas, o que possibilita campo fértil ao desenvolvimento de ações que poderão configurar o seu êxito ou o seu insucesso.

O que se percebe é um processo de gestão sem base epistemológica a respeito dos princípios da democracia, com aplicação de modelos que inviabilizam o crescimento social da comunidade escolar, e com tendência de gestão que se configura obstáculo para o acesso à cidadania. As tendências que inibem o acesso à cidadania apresentam-se como desafios aos profissionais da educação nos contextos em que os sistemas e as escolas se inserem. O que se passa no interior da escola deve estar relacionado com a comunidade e, o contrário, inviabilizaria o crescimento individual e coletivo desta comunidade. Todavia, as forças invisíveis ainda estão presentes.

Diante disso, questiona-se se as tendências de gestão adotadas nas escolas, especialmente nos CPMGs são compatíveis com os princípios normativos da educação do País e também, com pressupostos requeridos para o alcance das oportunidades sociais da vida

em sociedade e o acesso à cidadania.

Na mesma direção as teorias burocráticas, com suporte nas estruturas formais, nas repetições de tarefas, na centralização do poder e no cumprimento dos objetivos delineados por leis e imutáveis, também estão presentes na gestão educacional.

Uma escola com visão produtiva que acentua a importância na adequação dos resultados aos objetivos, à eficácia, e ao uso adequado de recursos, à eficiência não constitui locus de desenvolvimento da democracia. Diante dessa visão sedutora de eficiência e produtividade, os pressupostos e procedimentos são simplesmente transportados para o ambiente escolar e aplicados com satisfação em razão do planejamento preciso e ajustado, aos objetivos mensuráveis e ao controle sistemático e minucioso da qualidade para recrutamento e seleção de docentes, de funcionários e de gestores que atuarão na forma de multiplicadores desta imagem de escola, a burocrática.

Coutinho (2002, p. 12) orienta que é preciso ter cautela ao se utilizar do termo democracia para se evitar hipocrisia. Segundo o autor, “o fato de que todos hoje se digam “democratas” não significa que acreditem efetivamente na democracia, mas sim que se generalizou o reconhecimento de que a democracia é uma virtude”. As contradições são devido à compreensão e adoção dos significados, que nem sempre representam aquilo que os socialistas, os de esquerda, entendem e nem sempre significam aquilo que a história da humanidade e o pensamento político entendem por democracia.

Então, a gestão democrática, participativa, colegiada e autônoma na escola ainda que declarada é ideário não transformado em realidade. Também, a clareza quanto aos princípios delineados e as ações de agentes da gestão escolar, ainda não foram alcançadas.

Os estudos revelam que a gestão democrática ainda é ideário não alcançado. A Escola como Democracia tem como princípios a autonomia, a participação e a colegialidade enquanto que a Escola como burocracia, desenvolvida com o rigor hierárquico e a obediência cega, atende basicamente a critérios de eficiência nos processos, tarefas e resultados eficazes na gestão dos recursos e das participações de seus agentes. Os Colégios Militares também atuam com forte estrutura hierárquica e o rigor nas tarefas para o alcance dos resultados, assim, em todas as suas ações, se assemelham com a Escola como Burocracia.

Mas, a população ainda não conseguiu distinguir as diversas ideologias e as opções desejáveis, ou, deliberadamente, prefere deixar a educação de seus filhos sob a total responsabilidade de terceiros e de preferência, no caso do Estado de Goiás, nos CPMGs. Sem, contudo, refletir que o *locus* escolar influencia e é influenciado por outros fatores econômico-

sociais e culturas, preferem o benefício imediato e singular.

As análises das causas motivadoras da escolha de um modelo de escola que se quer e a compreensão dos benefícios e malefícios que os modelos podem causar bem como a clareza quanto aos fatores impeditivos da construção de princípios norteadores do sucesso organizacional escolar são fundamentais. A compreensão das políticas e das práticas da Escola como Burocracia, disfarçadas de princípios democráticas, poderão confundir as pessoas, influenciando na formação individual com reflexos no social.

A Escola como Democracia somente se faz presente pela observância das práticas da escola, de sua autonomia, da participação efetiva de todos os seus atores, diretores, professores, pessoal administrativo, alunos, pais e comunidade, mas, tudo será reflexo do modelo de sociedade que se pretende formar. Pelo que se percebe, há outros fatores que interferem na forma de agir e na forma de enxergar a “boa escola”, a “escola desejada”, e a “convenientemente procurada”.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. De 05 de outubro de 1988.

Morais, Alexandre (org). *Manual de Legislação Atlas*. São Paulo: Atlas, 2007.

BRZEZINSKI, Iria. *Gestão democrática, participativa, colegiada: concepção da disciplina gestão educacional no programa de pós-graduação em educação da UCG*. Goiânia: 2007.

COSTA, Jorge Adelino. *Imagens organizacionais da escola*. Edições ASA: Lisboa, 1998.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. Capítulo 7, A concepção democrática da educação, páginas 87 – 107.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

GOIÁS. *Lei nº 8.033, de 02 dezembro de 1975*. Estatuto dos Policiais Militares do Estado de Goiás. Publicada no D.O. de 18.12.1975.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 8.125, de 18 de julho de 1976*. Dispõe sobre a organização básica da Polícia Militar do Estado de Goiás e dá outras providências. DO de 18 de julho 1976.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 14.044, de 2011*. Dispõe sobre as unidades do Colégio Militar do Estado de

Goiás.

GOIÁS. *Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998. Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. D.O.E. 12 de janeiro de 1999.

GRACINDO, Regina Vinhaes. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Licínio C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUDWING, Antônio Carlos Will. *Democracia e ensino militar*. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCI, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de (orgs). *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola*. 2 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

PAZETO, Antônio Elizio; WITTMANN, Lauro Carlos. In: WITTMANN, Lauro Carlos & GRACINDO, Regina Vinhaes (Coord.). *O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil – 1991 a 1997*. Brasília: ANPAE, Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

SANDER, Benno. *Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

SEVERINO, A. Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2003.

## **A ESCOLA PRIMÁRIA EM TEMPOS DE MODERNIDADE: GRUPO ESCOLAR “AUGUSTO SEVERO” – NATAL/RN (1908 – 13)**

Ana Zélia Maria Moreira\*

### **Resumo**

A partir da dissertação de mestrado da autora destaca-se o processo de implantação dos grupos escolares no Brasil inserido na Reforma da Instrução Pública republicana, nas primeiras décadas do século XX, e por sua vez contemporânea do processo de modernização das principais cidades brasileiras. No Rio Grande do Norte, acontece em conformidade com os demais Estados brasileiros, a partir de uma ação normativa geral, que estabelecia desde a criação dos grupos escolares, passando pelos planos de ensino, até os parâmetros urbanísticos e arquitetônicos, conforme os códigos de ensino de 1910, 1911 e 1913. Utiliza-se fontes documentais e estudos historiográficos como metodologia de trabalho, o que possibilita constatar que com a criação do Grupo Escolar “Augusto Severo”, na cidade de Natal, capital do Estado, no ano de 1908, representa marco do processo de inovação educacional do ensino público primário e se inscreve como equipamento urbano no cenário de modernidade da cidade, para atender às expectativas da Reforma da Instrução Pública do governo republicano de Alberto Maranhão (1908-13).

**Palavras chave:** Modernidade republicana, Educação.

### **Abstrat**

Based on the author's master's dissertation is highlighted the implementation process of the school groups in Brazil in the context of the Republican Public Education Reformation, during the first decades of the XX century, contemporary to the modernization of the most important cities in Brazil. In Rio Grande do Norte, this happens in concordance with the other Brazilian states, as the result of a general ruling that encompassed from the creation of school groups, teaching plans, as well as the architectural and urban parameters, in accordance with the teaching codes of 1910, 1911 and 1913. The work methodology revolves around documental sources and historiographical studies, through which is found that the creation of the “Augusto Severo” Study Group, in the city of Natal, the state's capital, in the year of 1908, represents the start of the primary public school educational renewal process and it is marked as an urban equipment in the background of the modernization of the city, to live up to the expectations of the Reform of Public Education of Alberto Maranhão's republican government (1908-13).

Key words: republican modernity, Education

---

\* Arquiteta da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte. Mestre em Arquitetura e Urbanismo/UFRN. E-mail:azelia\_moreira@yahoo.com.br

## **1 MODERNIDADE REPUBLICANA BRASILEIRA E A CRIAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES**

### **1.1 A ESCOLA GRADUADA NA CIDADE EMBELEZADA: A MODERNIDADE DESEJADA**

Segundo Habermas(1992 apud Lima, 1998, p.1), modernidade origina-se da palavra moderno, e foi empregada pela primeira vez em fins do século V, para marcar o limite entre o presente que a pouco se tornara cristão e o passado pagão. Para o autor alemão a modernidade assume conteúdos variáveis, sempre volta a expressar a consciência de uma época que se posiciona em relação ao passado da antiguidade, a fim de compreender a si mesma como resultado do antigo para o novo (HABERMAS, 1992, p. 100)

No Brasil dos finais do século XIX, a modernidade surge da criação republicana, na possibilidade de superação do atraso pelo progresso, das credices pela ciência, ou seja, um verdadeiro espetáculo de ordem e progresso oferecido e praticado pelos fundadores da República.

Naquele momento de instauração da República, intelectuais, políticos e educadores brasileiros passaram a defender um projeto de difusão da educação popular, no contexto de reforma social inerente à sociedade moderna. Neste contexto, a educação é inserida como um novo projeto político, com um intuito de contribuir para o fortalecimento do novo regime.

Segundo Carvalho (1990), é sob a divisa “Ordem e Progresso” – apoiada na doutrina positivista, com esta, por sua vez, sustentada no conhecimento racional, no progresso científico e tecnológico - que a República vai construir sua imagem junto à sociedade, com idéias, símbolos e representações capazes de atrair a simpatia e a aceitação do povo.

Para Moura Filha (2000), utilizando os argumentos de Pechaman (1993), acrescenta-se que o processo de construção da “ordem e progresso” do Brasil estava diretamente relacionado com a urbanização: a cidade modernizada, higienizada e bela apresentava-se como “lugar de construção dos paradigmas da ordem moderna, baseado nas idéias de ciência, progresso e civilização”.

No entanto, o quadro geral de problemas das cidades brasileiras, decorrente das mudanças econômicas, sociais e políticas do final do século XIX, era caracterizado por um

adensamento populacional num cenário de alto grau de insalubridade e pequena oferta de serviços e equipamentos urbanos.

Atribuía-se a este panorama de insalubridade à ineficiência, principalmente a urgência de um serviço adequado de higienização. Isto ocorria, apesar de as práticas de higienização se firmarem definitivamente no panorama político-social brasileiro, através de uma série de medidas, como campanhas de vacinação obrigatória, desinfecção das moradias e dos espaços públicos, planejamento do sistema de esgotos, regularização do fornecimento adequado de água, estabelecimento da largura das ruas, dentre outras (MOREIRA, 1994, p.56).

No entanto, para esse autor, efetivamente, os objetivos destas medidas se constituíam em regular os costumes da população, os quais não se encontravam sintonizados com a “civilização moderna”, e, assim, fossem capazes de produzir efeitos maléficos à saúde pública. Quanto à inexistência e/ou escassez dos serviços e equipamentos urbanos, estes eram incompatíveis com a imagem de uma cidade em busca de novos tempos.

Por outro lado, a instauração da nova ordem republicana do país incluem-se a exigência da reformulação dos quadros políticos e administrativos, no âmbito federal e estadual, e, conseqüentemente, suas competências legais. Por força da Constituição Federal de 1892, são atribuídos aos governos estaduais realizar reformas educacionais, reestruturação da direção superior da instrução pública e normatização do ensino primário e secundário, provendo, por sua vez o estabelecimento de instrumentos normativos para as novas modalidades de ensino público: os grupos escolares e as escolas normais.

No entender de Oliveira (1990), o esforço de mudança no quadro educacional configurava tentativas estaduais que visavam adaptar o novo regime de governo a uma educação que muito se distanciava da realidade social existente.

O propósito de viabilizar a combinação do progresso das mentes com o progresso material apontava a aproximação das práticas urbanas às práticas escolares, na probabilidade de constituírem um novo sujeito social a ser educado para as práticas de civilidade.

Para Veiga (1997, p.105), a combinação de pressupostos urbanos e escolares relacionam basicamente na medida em que se achegarem às demandas políticas das diferentes práticas econômicas, aos argumentos em torno da necessidade de consolidação de uma nova cultura e também às diferentes ações coletivas em organização.

Por sua vez, as transformações para implantação da nova escola e as mudanças urbanas deveriam confirmar a inserção na era da modernidade. No discurso institucionalizado

pelas reformas educacionais brasileiras, era transportada a nova modalidade de ensino primário do grupo escolar às novas finalidades educacionais.

Por outro lado, o perfil educacional da população brasileira permanência com os índices críticos.

Ano	Homem e mulher	Não alfabetizados	Não alfabetizados/ população total
1890	14.333.915	12.213.356	85,21%
1900	17.438.434	6.348.869	80,62%
1920	30.635.605	11.401.715	79,91%

Tabela 1 - População residente, segundo o sexo e não alfabetizados - BRASIL - 1890/1920  
Fonte: Recenseamento do Brazil. Rio de Janeiro: Diretoria Geral da Estatística (187?- 1930)

Conforme dado censitário, observa-se uma reduzida classe instruída, em torno de 20%, em relação à população total. À falta de educação formal da população brasileira, a utilização da linguagem escrita não configurava meio de propaganda do novo regime pelos defensores da República.

Os republicanos fizeram, então, uso direto de mecanismos, como imagens, alegorias, símbolos, artifícios estes já explorados pelos positivistas.

A cidade era o palco determinado para o intento de mudanças; trabalhava-se com o imaginário social para fazê-la símbolo dos novos tempos do país, tirando partido dos elementos que alimentavam esse imaginário coletivo - os serviços, os transportes, o incremento do consumo e do lazer citadino -, na perspectiva de favorecer a assimilação da cidade, como centro irradiador da novidade, da civilização. Com este mecanismo, é atribuída à cidade como um dos símbolos mais importantes do ideário republicano.

A cidade embelezada e a escola moderna para o cidadão civilizado: cenário da modernidade desejada.

## 1.2 AS TRANSFORMAÇÕES URBANAS E A ESCOLA PRIMÁRIA: A MODERNIDADE CONSTRUÍDA

Numa demonstração de inserção na era de progresso, tiveram as cidades brasileiras níveis diferenciados de intervenções urbanas, dos finais do século XIX e início do século XX, tais como Rio de Janeiro, São Paulo, Belém, Fortaleza, Salvador, Natal, dentre outras.

Nos termos de Moreira (1994) e Moura Filha (2000), foram transformações características de programas de reformas urbanas ou de inclusão na modernização ou adoção do espírito de modernidade, empreitadas pelo poder público. Isto não significa a existência de uma concepção da totalidade. Ao contrário, consistiam em reformas pontuais sobre a estrutura urbana, denominando-as de programas de remodelação.

Segundo Faria Filho (2000), paralelamente a essas intervenções urbanísticas, articulavam-se no movimento, que sintonizava com as críticas, que, em todo o Brasil ou mesmo na América Latina, eram dirigidas à instrução pública primária. Eram críticas produzidas na representação da “escola isolada”, a qual funcionava na casa do professor e em outros ambientes poucos adaptados ao funcionamento de uma escola pública de qualidade, como sendo um obstáculo quase que intransponível à realização da tarefa educadora e salvacionista republicana, materializada na educação primária.

A mudança do cenário urbano da cidade do Rio de Janeiro, capital federal, início do século XX, inaugurou as novas funções relativas à imagem de cidade moderna que serviria de modelo para outras cidades do país. Foi marcada nas administrações de Rodrigues Alves e de Francisco Pereira Passos, respectivamente, no governo federal e municipal (1902-1906). Intervenções típicas pela intensa centralização de poder de decisão, pela existência de um plano definido e pelo aporte de recursos originários de empréstimos externos.

As transformações foram obras de melhoramento, embelezamento e saneamento, incluindo, dentre outras medidas, um vasto programa de ajardinamento de logradouros públicos, uma ampla campanha de vacinação pública e um duro combate às habitações coletivas insalubres.

No contexto das transformações do espaço urbano do Rio de Janeiro, ocorre a construção de um prédio escolar para funcionar a escola-modelo, sua inauguração se deu em 24 de novembro de 1905 com a presença do Presidente da República e dos ministros, em meio a muitas festividades, com a denominação de Escola-Modelo Tiradentes.

Seguindo as trilhas de transformações urbanas ou remodelação das principais cidades brasileiras, no final do século XIX e início do século XX, a cidade de São Paulo foi tomada como sinônimo de progresso e cosmopolitismo. Segundo Monarcha (1999), as mudanças foram promovidas nas administrações dos prefeitos Conselheiro Antônio Prado (1899 -1911) e do Barão Raimundo Duprat (1911-14) e objetivavam a criação de uma cidade luminosa e civilizada, com espaços públicos destinados à posse elegante e com repercussão na vida privada. Foram planos de melhoramentos desenvolvidos pelos planejadores franceses,

urbanistas Joseph Antoine Bouvard e Cochet e caracterizaram-se por ações pontuais, de prolongamentos e alargamentos de ruas e avenidas, e transformações das várzeas infectadas em parques centrais, harmoniosamente tratados (paisagismo e arquitetura).

Dentre as intervenções na área central da cidade destaca-se o ajardinamento da Praça da República, por volta de 1902, integrando a arquitetura à moda inglesa do imponente edifício da Escola Normal de São Paulo, construído em 1894, sendo considerado como marco da reforma de instrução pública do Estado.

As transformações urbanas na cidade de Belém, exemplo de cenário urbano típico de uma época de esplendor, onde a borracha era fonte de riqueza para a região, com a implantação de grandes e largas avenidas arborizadas, construção de teatro, mercados, praças, palacetes e casario de inspiração européia.

Também caracterizado por intervenções pontuais e de pequeno porte, através do tratamento de alguns espaços urbanos, incluem-se as cidades de Fortaleza, Natal, João Pessoa e Maceió, com suas peculiaridades, em relação às cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, mencionadas anteriormente.

Para Moura Filha (2000), este processo de transformação das cidades se deu com a implantação de teatros, incorporada à composição de cenários urbanos. Essa configuração foi um dos artifícios do projeto estético, em articulação com diversos elementos urbanos - ruas, praças, monumentos e edifícios - utilizando expressão de uma linguagem eclética condizente com os valores burgueses.

A cidade provinciana de Natal, a partir dos anos de 1900, também é tomada por medidas urbanísticas, que possibilitaram revesti-la de elementos emblemáticos de modernidade européia, trazidas pelas inovações advindas da Revolução Industrial, como ruas amplas e arborizadas, prédios suntuosos, energia elétrica e sistema de transporte, telefone, dentre outros.

Segundo Oliveira (1998) pregoava, nisto consistia a concepção de apagar a imagem da cidade arcaica do período imperial, ostentando, em seu lugar, a idéia de moderno. Estas transformações já vinham sendo implementadas desde o governo de Pedro Velho (1892-95) e tiveram maiores reforços na segunda administração de Alberto Maranhão (1908-13).

Este panorama de remodelação da cidade se contrapunha aos elevados índices de analfabetismo e às precárias condições das escolas de Primeiras Letras. Situação esta, abordada por Lima (1927, p.138), o discurso do governador Pedro Velho, nestes termos: O ensino primário arrasta-se numa inferioridade vergonhosa. Sem edifícios apropriados, sem

material, sem professorado habilitado e sem inspeção, o ensino não dava motivo para congratulações e encomios (Mensagem, 1895, p. 27 apud LIMA, 1927, p. 138).

Em outro momento, Lima (1927, p.150) retoma a citação do governador Alberto Maranhão (1900-04), aludia em Mensagem de 1900: “Continua deficientíssima e a merecer os mais sérios cuidados, a nossa instrução pública”.

Diferentemente, nos países europeus e nos Estados Unidos, desde o século XIX, a universalização do ensino primário era obrigatória por lei e politicamente implementada.

Nestes países, para atender a esta universalização, a escola primária foi (re) inventada com outros objetivos, outra concepção educacional e outra organização de ensino. O século XIX foi cenário da construção de uma escola graduada, dotada de uma estrutura adequada para compreender múltiplas salas de aula, várias classes de alunos e um professor para cada uma delas. Esta edificação escolar, ao mesmo tempo, deveria cumprir sua finalidade principal: a de ser escola e também testemunhar a valorização do ensino pelo Estado. A crença nesta escola era total, a ponto de tornar-se a principal justificativa ideológica para a constituição dos sistemas de ensino, considerando ser possível ela cumprir a função de instruir e de, ao mesmo tempo, moralizar, civilizar e consolidar a ordem social, segundo Souza ( apud BUFFA, 2002, p.43).

Em Pinheiro (2002), a experiência de dispor a escola primária de graduações tem origem na França, a partir dos anos de 1830 com a denominação de escola central, escola graduada ou grupo escolar.

No Brasil, a implantação da escola graduada se dá com o projeto de reforma republicana da instrução pública, das duas últimas décadas do século XIX, cujas inovações pedagógicas modernas foram trazidas da França, por intelectuais brasileiros.

Esta importação é referenciada por Carvalho (1990), considerando como um dos modelos de inspiração que, a natureza discursiva dos políticos da República brasileira foi semelhante à III República Francesa, portanto, em defesa do desenvolvimento da Instrução como determinante para o aprimoramento da civilização.

Por outro lado, para Souza (1998), a escola dos tempos modernos fazia parte das discussões da reforma de ensino brasileiro, desejada por intelectuais e educadores. Assinale-se que, em 1892, o deputado paulista representante do magistério, Gabriel Passos defendia a criação paulatina de novos tipos de escolas primárias, cuja idéia era prevista no Plano oferecido ao governo para reorganização do ensino popular<sup>35</sup> pelos professores deste Estado.

---

<sup>35</sup> Plano publicado no jornal “A Província de São Paulo” em 21/11/1899, assinado pelos professores Carlos  
ISSN 1984-3879, SABERES, Natal – RN, v. 2, n.esp, jun. 2011

O resultado prático foi à criação da escola-modelo, como escola prática de ensino e experimentação dos alunos mestres da Escola Normal. Tinham, pois, o entendimento de que no momento, era imprescindível à formação do professor para a renovação da escola pública.

No entanto, a escola-modelo idealizada pelo paulista Caetano Campos era mais que um simples laboratório para os alunos mestres. Seria uma escola graduada moderna com várias salas de aula, múltiplas classes de alunos e professores, na concepção modelar, que servisse às demais escolas primárias públicas do Estado.

Conforme Reis Filho (1995), nesse Estado, a escola graduada é implantada na segunda etapa da Reforma da Instrução pública republicana, generalizando-se a experiência de escola-modelo, pela multiplicação deste tipo de escola, na forma de grupo escolar. A proposta era reunir em um só prédio - com amplas salas bem arejadas, pátios arborizados, museus escolares, bibliotecas populares, mobílias - as escolas preliminares de uma cidade ou de um bairro, de modo a permitir uma melhor organização de ensino. Do ponto de vista de raio de abrangência, destinavam-se a uma clientela ajustada às novas condições urbanas de concentração da população.

O pioneirismo paulista de organização do ensino elementar público, com a implantação das escolas-modelo a partir de 1890, determinou a adoção deste tipo de organização e método de ensino para os grupos escolares. Pela Lei n.930, de 13/8/1904, as escolas-modelo foram equiparadas aos grupos escolares, sendo criadas na capital três escolas-modelo, uma delas transferida para a Escola Normal, em 1894, e na antiga escola-modelo passou a funcionar um grupo escolar, denominado de Escola-Modelo do Carmo. Posteriormente foram criadas as escolas-modelo da Luz (Prudente de Moraes) e a “Maria José”. No interior, apenas em Itapetinga, anexa à Escola Normal.

Diferentemente da maioria dos Estados brasileiros, o Estado de São Paulo pôde apresentar as escolas graduadas como um melhoramento e um fator de modernização cultural e educacional. Os edifícios construídos para escolas públicas, vão refletir essas transformações políticas, econômicas e sociais.

No Estado da Paraíba, destaca Pinheiro (2002), a idéia dos grupos escolares como instituições autônomas é manifestada em mensagem à Assembléia Legislativa pelo presidente do Estado em 1908, dada a importância da criação destas unidades de ensino à “moderna educação”.

A reforma educacional do ensino público primário deste Estado acontece em 1911, pela Lei nº 360, atribuindo a divisão do ensino primário em elementar e complementar, ministrado em escolas isoladas e grupos escolares.

Faria Filho (2000), a comentar sobre a reforma do ensino no Estado de Minas Gerais, aponta um aspecto de que a escola pública primária tinha lugar de destaque, sem nunca deixar, no entanto, de dividir as preocupações com as “reformas” do sistema penitenciário e de repressão em geral, visando a um maior controle sobre os pobres e trabalhadores. Neste contexto, acrescenta que os grupos escolares e seu processo de organização “...significam não apenas um novo modo de ordenar e educar, mas necessariamente, uma estratégia de ação na esfera educativa escolar...”.

No entanto, a criação dos grupos escolares era defendida não apenas para “organizar” o ensino, mas, principalmente, como uma forma de “reinventar” a escola, objetivando tornar mais efetiva a sua contribuição aos projetos de homogeneização cultural e política da sociedade (e dos sujeitos sociais) pretendida pelas elites mineiras. Reinventar a escola significava, dentre outras coisas, organizar o ensino, suas metodologias e conteúdos; formar, controlar e fiscalizar a professora; adequar espaço e tempo ao ensino; repensar a relação com as crianças, famílias e com a própria cidade.

De certa forma, a modernidade educacional se incorporou ao processo de modernização das cidades brasileiras e em cada Estado da federação. As reformas de ensino expressaram a tentativa de implantar a nova realidade educacional brasileira: a instituição grupo escolar.

Pinheiro (2002, p.124), fazendo referenciar ao processo de implantação e expansão dos grupos escolares nos Estados, considera que isso ocorreu de forma desigual, adequando-se às condições locais “...atendeu necessidades sociais e culturais, condicionadas a particularidades políticas e econômicas e no nível de organização escolar existente em cada Estado”.

Nesta abordagem, estão os estudos da dissertação da autora sobre a implantação do Grupo Escolar “Augusto Severo”, no Rio Grande do Norte, no contexto do programa de inovações socioculturais da cidade de Natal.

Assinale-se que, concomitantemente, a implantação deste novo modelo de estabelecimento de ensino público e as intervenções urbanas, de iniciativa privada e pública, integravam um novo disciplinamento do e no espaço urbano.

Por outro lado, a instituição grupo escolar possibilitou uma mudança de acesso ao ensino público brasileiro, considerando uma transferência radical de uma escola de primeiras letras de ler, escrever e contar para uma escola de educação integral, com um programa enriquecido e enciclopédico; de uma escola de acesso restrito para a de acesso obrigatório, generalizado e universalizado (SOUZA, 1998, p.15).

A criação do Grupo Escolar “Augusto Severo”, na capital do Estado do Rio Grande do Norte, dá início também a essa transferência. De um precário modelo escolar de instrução pública primária, até então vigente, para um tipo de escola primária identificada com os avanços do século, renovada nos métodos, nos processos, nos programas, na organização didática e pedagógica, enfim, uma escola que substituía a escola da Ribeira do Professor Lourival, a qual funcionava vizinha à Alfândega.

O Grupo Escolar “Augusto Severo” criado pelo decreto n.174 em 5 de março de 1908, no exercício do governo republicano de Antônio José de Souza e Melo (1907- 08,) no ano seguinte, instalada a Reforma da Instrução Pública (Lei n. 284 de 30 de novembro de 1909 ), que vinha sendo tecida desde o Governo de Pedro Velho (1889 - 92). Esta reforma estava prevista na Constituição Federal Republicana de 1892 (art.6º), na perspectiva de estabelecer diretriz para o sistema de ensino público, no âmbito do ensino primário, secundário e normal, sob a responsabilidade do Estado.

A autorização ao governo do Estado foi concedida em 1907, na forma da Lei n. 249, de 22 de novembro, restringindo ao ensino primário um tratamento especial e que deveria enquadrar-se às instruções federais.

Dentre os pressupostos educacionais, previstos nas novas perspectivas educacionais do Decreto n. 178, de 29 de abril de 1908 é restabelecido a Diretoria da Instrução Pública, criada a Escola Normal, os Grupos Escolares e Escolas Mistas. No art.12, é assegurada a suprema direção e inspeção do ensino público pelo Governador do Estado, auxiliado pelo Diretor Geral da Instrução.

Atribuía-se, a este dirigente, as funções exercidas cumulativamente de diretor do Atheneu<sup>36</sup> e da Escola Normal, do Grupo Escolar Modelo “Augusto Severo” e da Escola de Música<sup>37</sup> (art. 13).

---

<sup>36</sup> Atheneu Norte-Riograndense – instituição de ensino secundário criado desde 1834.

<sup>37</sup> Criada pelo Dec. 176, de 31 de março de 1908, destinada ao ensino desta arte e as noções de Estética, História e Literatura da música e de outras Belas Artes. Foi determinado funcionar no prédio do Grupo Escolar “Augusto Severo”, enquanto não se construía o Liceu de Artes e Ofícios (ar. 1º).

Dentre outras determinações, este decreto (Art.4º) indicava a implantação dos grupos escolares e apontava rumos para a reforma do ensino primário, que estrategicamente deveria ser viabilizada, em todos os níveis de atuação, por uma ação normatizadora do executivo estadual.

Desse modo, tem o governo do Estado, a exemplo das demais unidades federadas, competência exclusiva com o grupo escolar da capital, o Grupo Escolar “Augusto Severo”.

### 1.3 GRUPO ESCOLAR: EQUIPAMENTO URBANO DE MODERNIDADE EDUCACIONAL

A política de construção escolar, promovida pelos governos republicanos, eleva os edifícios escolares à altura da importância atribuída à educação nas primeiras décadas do período correspondente à República Velha. Ao implantarem os primeiros grupos escolares, em níveis diferenciados estão os Estados de São Paulo (1894), Santa Catarina (1911), Rio Grande do Norte e Espírito Santo (1908), Minas Gerais (1906), Paraná (1903), dentre outros.

Na sua maioria as edificações representam, nos termos de Monarcha (1999, p.188), a conformação de grandiosidade urbanística e arquitetônica do conjunto praça e edifício-escola. Partilhavam com os pressupostos da burguesia européia do século XIX e transmitiam ao imaginário coletivo a marca da obra de máximo valor social do primeiro governo republicano.

Esses prédios escolares geralmente localizavam-se, no contexto do núcleo urbano, no centro ou imediações, próximo às edificações representativas do poder local, tais como sede de governo municipal ou estadual, coletoria, câmara municipal, correios, casa bancária, igreja matriz, praça central, dentre outros. Compunham, pois um cenário com um parque público, boulevards, teatros, cinemas, equipamentos e serviços urbanos de modernidade da cidade.

## 2 A MODERNIDADE DA CIDADE E DO GRUPO ESCOLAR “AUGUSTO SEVERO”

### 2.1 O CENÁRIO ECONÔMICO, SOCIAL E POLÍTICO DO RIO GRANDE DO NORTE

No fim do século XIX, as culturas comerciais da cana-de-açúcar, do algodão e da extração do sal marinho passaram a constituir atividades básicas da economia provincial do Rio Grande do Norte. A inserção na economia internacional deu-se principalmente pela exportação do algodão, durante a segunda metade deste século. Tal ingresso foi possível pela interrupção das exportações americanas deste produto para o mercado europeu, devido à Guerra da Secessão entre 1860 e 1865. Para suprir seus mercados, então, a Inglaterra passou a comercializar diretamente com as regiões produtoras de algodão do nosso país.

Na comercialização e exportação dos produtos, era o capital inglês o principal financiador. Devido a esse fato, a primeira ferrovia foi construída e operada pela companhia inglesa Imperial Brazilian Natal and Nova Cruz Railway Company Ltda, na região agreste do Estado, em 1883, ligando Natal a Nova Cruz. Além desta, foi também construída a Estrada de Ferro Central do Rio Grande do Norte, de Natal a Lajes, que começou a funcionar em 1906, e a Companhia Estrada de Ferro Mossoró -São Francisco, em 1912.

Surgem também na província do Rio Grande do Norte as primeiras casas comerciais de importação e exportação, como a Casa Graff, de Johan Ulrich Graff, fundada provavelmente em 1865, cuja matriz se encontrava na França e tinha filial no Ceará e Rio Grande do Norte (Natal e Mossoró).

Neste contexto econômico, correspondente à fase áurea da exportação do algodão do ano de 1861, ganha destaque a figura de Fabrício Gomes Pedroza, fundador da Casa Comercial do Guarapes<sup>38</sup>, como responsável pela vinda de embarcações estrangeiras, principalmente inglesas, que atracavam diretamente no porto fluvial de Guarapes. O fechamento da Casa Fabrício Pedroza, nos primeiros anos da década de 1870, abalou as finanças da província.

Em decorrência do fim da Guerra de Secessão, no final do século XIX, as exportações de algodão sofreram uma acentuada baixa. Porém, com o desenvolvimento da indústria têxtil algodoeira brasileira, acontece um novo impulso para a atividade da cotonicultura nordestina. Com isto, o Rio Grande do Norte novamente se consolida como um

---

<sup>38</sup> Anteposto comercial localizado a 12 km de Natal. Constituído por uma infra-estrutura que recebia algodão do Seridó, via Macaíba, e o açúcar de Ceará -Mirim, via São Gonçalo. O açúcar de Papari e São José. De propriedade de Fabrício Maranhão, o qual financiava as safras com dinheiro e máquinas. O algodão e o açúcar eram exportados dali para a Europa.

grande produtor algodoeiro, abastecendo as fábricas têxteis do Sudeste do Brasil, favorecendo a economia estadual até os anos de 1930.

No entanto, apesar do desenvolvimento alcançado pelo Estado neste último período, o comércio da província era prejudicado pela inexistência de uma infra-estrutura portuária adequada ao atendimento de um maior fluxo de produtos canalizados para o mercado externo, constituindo, assim, um dos fatores para manter a estagnação das exportações.

A Natal portuária, até meados do século XX, ocupava uma posição secundária na estrutura administrativa e econômica do Estado, uma vez que os produtos, oriundos do interior, eram escoados para o mercado brasileiro e mundial através das cidades portuárias vizinhas, no Ceará e Pernambuco.

Estas condições, no entendimento de Monteiro (2002, p. 232), são devidas às dificuldades naturais existentes de acesso ao porto, que “...impediam que os vapores transatlânticos, oriundos da Europa e dos Estados Unidos efetivassem intercâmbio comercial com a cidade”.

Quanto ao aspecto político do Brasil, o regime republicano instalado em 1889, representou o fim da centralização monárquica e marcou o início de uma política descentralizada nos Estados. Entretanto, o poder passou a ser exercido pelas famílias ou grupos fixados em cada Estado, denominadas de oligarquias<sup>39</sup>, as quais se apropriaram do poder, em condições favoráveis de únicas mandatárias do Estado e partido político no poder, formando um binômio inseparável.

Com o advento da República, o país continuou com a mesma economia agro-exportadora e importadora de produtos manufaturados, pois “não proporcionou nenhuma alteração na estrutura econômica da sociedade brasileira”.

No Rio Grande do Norte, a Oligarquia dos Albuquerque Maranhão, representativa da burguesia agro-comercial do Estado, dominou a política por vinte e oito anos (1890-1918). Tinha como figura central Pedro Velho de Albuquerque Maranhão, personagem de destaque na vida da província, como Jerônimo de Albuquerque Maranhão, primeiro capitão-mor da capitania do Rio Grande, e André de Albuquerque, membro da liderança na revolução republicana de 1817.

---

<sup>39</sup> Segundo MONTEIRO (2002, p.209), oligarquia é uma palavra derivada do grego, que significa o governo que se concentra nas mãos de poucas pessoas. As oligarquias no Brasil originadas de algumas famílias por Estado, como, por exemplo, os Accioly no Ceará, os Maltas em Alagoas, os Bulhões em Goiás, os Miller em Santa Catarina, etc. Na Paraíba, comandado por Monsenhor Walfrido Leal, Pernambuco por Rosa e Silva, como no Rio Grande do Norte, por Pedro Velho, até sua morte em 1907.

Pedro Velho era um dos intelectuais norte-rio-grandenses, cujas idéias eram próximas às liberais, que despontavam no Brasil. Neste aspecto, inclui-se a abordagem de Oliveira (2000, p.30), quando destaca “que a decadência do regime imperial e as influências das idéias liberais, inspiradoras do movimento abolicionista, possibilitaram a emergência de uma casta de políticos intelectualizados”.

O domínio oligárquico dos Albuquerque Maranhão, desde o início, se estendia em toda a rede do poder do Estado, por muitos anos, da Intendência à representação do Rio Grande do Norte no Senado. Eram evidentes as marcas desse domínio político, levando o grupo a permanecer no poder, sem oposição, até 1913.

Foram cinco mandatos para o governo do Estado, no período de 1890 a 1913, sob o domínio da oligarquia Maranhão. Após o governo de Pedro Velho (1892-96), o pernambucano Joaquim Ferreira Chaves Filho foi eleito pelo voto aberto para o mandato de 1896-1900; o terceiro governo exerceu Alberto Maranhão (1900-04); o quarto, Augusto Tavares de Lyra de 1904-06, substituído por Antonio José de Melo e Souza, eleito, em 1907, para complementar o mandato deste último, que assumira o cargo de Ministro da Justiça; e o quinto governo foi de Alberto Maranhão (1908-13).

Este último, por suas realizações, foi considerado o maior governo da primeira República no Rio Grande do Norte, com significativas transformações no cenário urbano da capital do Estado.

## 2.2 A CIDADE DE NATAL E O BAIRRO DA RIBEIRA DE ONTEM

A cidade de Natal, pelas circunstâncias de núcleo urbano litorâneo e de principal centro administrativo, comercial e político do Estado, teve sua população dobrada, entre os anos de 1870 e 1900, de 8.904 para 16.059 habitantes, respectivamente.

Dispunha a cidade, de apenas dois bairros, neste período. O bairro da Cidade Alta, com características eminentemente residenciais e um pequeno comércio elitista, e o bairro da Ribeira, lugar de armazéns, hotéis, lazer e atividades administrativas, onde residiam comerciantes, trabalhadores do comércio e da pesca, segundo Cascudo (1984, p. 234).

No final do século XIX, no bairro da Ribeira, em função das proximidades do porto, se instalariam casas comerciais de importação/exportação e uma rede de armazéns para a estocagem de algodão e açúcar, tornando assim o bairro mais ativo e dinâmico.

Pelas condições econômicas favoráveis neste bairro, começam a despontar, a partir de 1850, os primeiros sinais de transformações. Foram construídos o primeiro cais da Alfândega de Natal (1863) e a Estação Ferroviária da Great West (1883); instaladas uma indústria de tecidos (1888) e a primeira fábrica de sabão (1896). Na Rua do Comércio (atual Chile), foram construídos os primeiros edifícios de mais de um pavimento e instalada a sede do Governo Provincial, em um sobrado imponente (1860).

Nestas perspectivas de mudanças, se inscrevem Natal e o bairro da Ribeira. De uma situação de atraso, vigente até o final do século XVIII, apesar de lentos, surgiram significativos melhoramentos, nos finais do século XIX, impulsionados pela dinamização da economia do Estado. Assim, nas primeiras décadas do século XX, a cidade apresentava um franco processo de transformação.

No entanto, a mudança da cidade pretendida passava, primeiramente, pelo ponto de vista de disciplinamento do espaço urbano, pela unificação dos dois bairros (Cidade Alta e Ribeira) e pelo início do processo de higienização em determinados locais da cidade. Argumentava-se, então, que era imprescindível o aterramento da campina da ribeira, assim como era desejável a desobstrução entre os dois bairros.

Entretanto, as transformações urbanas foram sentidas lentamente. Somente a partir da segunda metade do século XIX, com a expansão do sítio urbano, é que se verificaram alguns melhoramentos na cidade. Incluíam-se nestes melhoramentos, além de obras destinadas à saúde pública, uma série de atos e resoluções que visavam ao disciplinamento do uso do espaço urbano, a fim de incorporar a cidade aos padrões de urbanidade vigentes nas grandes cidades.

Dentre estas medidas, tem-se as seguintes: a criação da Diretoria de Obras Públicas de Natal e a publicação de normas das edificações do espaço urbano, em 1858; a contratação de serviços de abastecimento de água (1890) e limpeza pública (1895); a construção do cemitério do Alecrim (1846) e o Lazareto da Piedade, o Hospital Militar da Guarnição (1850) e, cinco anos após, o Hospital da Caridade; a construção do Mercado Público (1892) e, pelo Inspetor da Higiene Pública, o higienista Manuel Segundo Wanderley, elaborando um Plano de Saneamento para Natal (1896).

Em se tratando de serviços de infra-estrutura, vale ressaltar que o primeiro sistema de iluminação pública foi instalado em 1823 e que, somente em 1883, foi substituído por lâmpadas a querosene. O telegrafo foi inaugurado em 1878, estabelecendo a comunicação com a capital cearense, Fortaleza. Em 1894, foi instalada a Comissão de Obras do Porto de Natal, para viabilizar as melhorias da situação portuária; naquele mesmo ano foi inaugurada a Estação Ferroviária. No ano seguinte, a regulamentação do serviço de transporte urbano e a contratação dos serviços de arborização da cidade, nas principais praças.

As transformações na cidade de Natal foram ações intervencionistas do governo municipal com maior participação do Estado o que possibilitaram mudanças no cenário urbano da capital..

### 2.3 A MODERNIDADE NO ESPAÇO URBANO DE NATAL

O aumento populacional da Cidade de Natal, nas últimas décadas do século XIX e início do século X, foi similar à maioria das cidades brasileiras. As condições sociais e econômicas induziam as migrações do campo para as cidades, possibilitando um incremento superior à capacidade de absorção do seu espaço edificado, gerando problemas urbanos que se agravavam progressivamente: a falta de moradia, insalubridade, precariedade no abastecimento d'água, no tratamento de esgoto e das vias de circulação.

Natal também se inclui neste quadro de problemas apontados como prejuízos para a imagem da cidade, o que fazia parte do discurso da elite local: tornar o meio urbano salubre, combater o avanço das doenças e epidemias frequentes; melhorar o sistema de circulação; sobretudo aperfeiçoar a imagem da cidade, a fim de atrair um maior número de investimentos do capital estrangeiro.

Na perspectiva de conduzi-la a um dinamismo econômico e social, era necessário investir em mudanças naquele cenário provinciano, as quais favorecessem prioritariamente sua inserção no processo de modernização, a exemplo das demais capitais brasileiras, como Rio de Janeiro, Salvador, Recife, dentre outras.

Porém, uma das significativas transformações na cidade, do início do século XX, foram as obras de dessecamento e drenagem da área alagadiça, em sua quarta tentativa de aterramento. A antiga campina da Ribeira (Figura 23) foi transformada em um belo largo,

pelo arquiteto Herculano Ramos, em 1905, com a denominação de Jardim Público da Praça da Republica.

Segundo Moura Filha (2000, p.165), a idéia de aformosear este espaço vinha desde 1853 e fazia parte do programa do governo, apontando “a conveniência desse melhoramento e ordenava à Câmara Municipal que proibisse ali edificações particulares”.

O ajardinamento da área incluiu o aproveitamento da primeira ponte de madeira instalada em 1604 e reconstruída por volta de 1793. Vale destacar que participaram da execução desta obra os flagelados da seca de 1904, como grupo de trabalho<sup>40</sup>, segundo Lima (2001, p.29).

Os novos tempos republicanos favoreceram a idéia de moderno e contribuíram para uma nova concepção e estrutura de pensamento para o Estado.

O governo estadual, a exemplo dos demais da federação, utiliza o significativo instrumento de divulgação - a imprensa escrita - como ferramenta de propagação do ideário republicano. Segundo Oliveira (1998), o Jornal “A República” era o mais importante meio de comunicação do Estado, dos governos da República velha, pela sua divulgação diária dos acontecimentos nos diversos países, suas economias, políticas e vida cultural e, ao mesmo tempo, informando sobre todas as ações realizadas pelo poder público estadual.

Todavia, a palavra escrita não constituía adequado veículo de propaganda para cativar uma população composta de um número elevado de analfabetos, haja vista que, em nível de Brasil, nos anos de 1900, esta população era em torno de 80,62% (Tabela 01); e no Rio Grande do Norte, o atendimento escolar atingia menos de 1% da população total, como se pode observar as indicações de Araújo (1982).

Conforme Moura Filha (2000) utilizaram os republicanos de estratégias com imagens, alegorias, símbolos, como ferramentas de leitura direta. Neste conjunto de elementos representativos, a cidade é tida como um dos símbolos mais importantes, adotados pelo ideário republicano.

É, então, o espaço do bairro da Ribeira considerado o principal investimento da imagem da Natal moderna.

Dadas as circunstâncias de capital, centro administrativo e político, a cidade passa a exercitar sua capacidade de atração, decorrente do dinamismo econômico, cultural e social, apesar da pouca representatividade populacional, em relação à população do Estado, entre os

---

<sup>40</sup> Grupos de trabalho para execução das obras da capital e interior, dentre os quais, para construção da ferrovia Natal a Ceará-Mirim, outro grupo para execução do calçamento e abertura de ruas da Cidade Alta.

anos de 1900 e 1920, em torno de apenas 5,85% e 5,71% respectivamente. Destaque-se, ainda, as perspectivas de uma elite de intelectuais positivistas, que mantinham constantes contactos com os países europeus, e procuravam exaltar conceitos éticos e morais, dentro da sociedade natalense.

A modernização do espaço da cidade de Natal foi empreendida com a significativa participação no segundo mandato de Alberto Maranhão (1908-13), em parceria com a Intendência, através da construção e execução de obras de melhoramento e aperfeiçoamento das mudanças que vinham sendo gradualmente implantadas, desde o final do século XIX, segundo Oliveira (1998).

As ações modernizadoras foram projetos pontuais, respaldados consubstancialmente por investimentos financeiros da União e empréstimos a credores externos, associados às condições econômicas favoráveis do Estado, abordadas anteriormente, na possibilidade de construir uma cidade modernizada, higienizada e bela.

Segundo Oliveira (1998), o empréstimo externo que viabilizou a empreitada do governo estadual, foi concedido pelo Congresso Legislativo Estadual, em 18 de novembro de 1909, mediante Lei nº 270<sup>a</sup>, com os banqueiros franceses Perles Frères, Eugène Vasseur e o Banco Sindical Francês, no valor de 350.000 libras esterlinas, equivalente a 5 mil contos de réis, amortizáveis em 37 anos.

As obras empreendidas pelo governador Alberto Maranhão (1908-13), principalmente com recursos externos, dotaram a cidade de símbolos que representavam a modernidade, progresso e sua administração.

Com base nos dados do balancete financeiro do governo de Alberto Maranhão, nos anos de 1910 e 1911, publicado no jornal “A República”, demonstra-se na Tabela 2, as quinze obras de maiores investimentos, após recebimento dos recursos tomados por empréstimo pelo governo do Estado.

Nº de ordem	Discriminação da obra	Valor em Contos de Réis	
		1910	1911
1	Teatro “Carlos Gomes”	30:694\$650	149:400\$680
2	Calçamentos	19:795\$013	95:605\$013
3	Hospital Juvino Barreto	3:290\$830	87:551\$052
4	Escola Normal	-	65:310\$200
5	Residência do Governador	-	56:164\$410
6	Palácio do Governo	743\$300	54:668\$715
7	Casa de Detenção	33:000\$	52:951\$600

8	Asilo de Mendicidade Pe. João Maria	540\$	52:227\$510
9	Avenida Tavares de Lira	18:263\$350	38:325\$930
10	Jardins e Praças Públicas	-	36:708\$588
11	Quartel do Batalhão de Segurança	9:136\$192	29:652\$829
12	Avenidas na Cidade Nova	2:044\$340	28:993\$272
13	Depósito de inflamáveis	19:618\$625	25:131\$125
14	Polígono Deodoro da Fonseca	4:217\$880	21:107\$846
15	Armazéns do almoxarifado	15:060\$620	15:060\$620
<b>TOTAL</b>		<b>156:404\$800</b>	<b>808:859\$390</b>

Tabela 2 - Obras e investimentos do governo estadual – 1910-11

Fonte: Adaptado pela autora, a partir de Almeida (2002, p.33) e Andrade (2003, p.23).

Pelos valores relacionados acima, os recursos aplicados tiveram o poder de transformar a antiga cidade colonial em uma cidade civilizada e moderna, favorecida de ícones urbanos modernos, imprimindo nela imagem de uma Belle Époque européia.

Das quinze obras no ano de 1911, 36% dos recursos foram aplicados nos empreendimentos de embelezamento; 35% em saúde, educação e segurança; 24% em pavimentação e tratamento de ruas e avenidas; e 5% em infra-estrutura. No ano de 1910, foram priorizadas as obras do Teatro “Carlos Gomes” e calçamentos.

Apesar de estes percentuais evidenciarem maiores investimentos em embelezamento da cidade, o governador Alberto Maranhão em mensagem de 1911, reproduzida pelo Jornal “A República”, expõe a destinação dos recursos do empréstimo, nos seguintes termos: ... {Mandei com empréstimo externo construir as seguintes obras que julgo indispensáveis para podermos organizar a higiene e a Assistência Pública {...} 1º esgottos na cidade, com depuração biológica, aerogia e anaeróbia das águas; 2º abastecimento de água {...} 3º substituição da actual linha de carris urbanos por outra de tracção electrica {...} 4º fornos de incineração para todo lixo das casas e das ruas {...} 5º fábrica de cerâmica para fabricação de tijollos, telhas e outros artefatos {...} 6º estabelecimento do balneário da praia limpa {...} 7º substituição da actual illumination a acetyleno por illumination electrica {...} 8º rede de telephones<sup>41</sup>. (ALMEIDA, 2002.p. 31).

Os registros apontam que a partir de 1911, os serviços terceirizados de abastecimento de água e tratamento de esgoto, as redes elétrica e telefônica estendiam-se às áreas nobres da cidade e o bonde elétrico já atendia às principais vias de circulação da Cidade Alta e Ribeira.

Foram explicitas as estratégias dos republicanos em relação às mudanças pleiteadas para o espaço urbano da capital, representadas nas distintas inaugurações voltadas aos

<sup>41</sup> Jornal A República, de 02 de outubro de 1911, p. 02.

diferentes públicos, o que confirma na distribuição dos recursos financeiros, aformosear a cidade, com obras e equipamentos urbanos que existiam nas grandes cidades, construir uma cidade moderna, civilizada e progressista {...} não se deram a partir de uma demanda socioeconômica, mas com finalidade de promover as mudanças desejadas pela elite local {...} sua atuação foi regulada por seus próprios interesses, que determinavam constantemente seu avanço ou atraso das intervenções realizadas (Oliveira, 2000, p.100).

Na perspectiva da implementação de signos que representassem o progresso, incluem-se as instruções normativas de mudanças nas fachadas das residências. Isso era fortemente veiculada na imprensa local, recorrendo ao argumento da necessidade de transformar a cidade, atrasada e colonial, em uma outra, moderna e progressista.

Juntamente com a pretensão de o governo do Rio Grande do Norte impor à cidade um crescimento racional e sistemático, foram realizadas contratações de profissionais formados em instituições científicas brasileira e de outros países. Dentre alguns profissionais, vale destacar, em 1901, a participação do agrimensor italiano Antonio Polidrelli, no trabalho de abrir e calçar ruas e avenidas, com a elaboração do Plano da Cidade Nova de Natal. Entre 1904 e 1914, o arquiteto mineiro, Herculano Ramos, foi o profissional contratado pelo governo estadual, como projetista e construtor, para encarregar-se de parte das obras públicas da cidade.

As propostas de intervenções urbanas nas cidades brasileiras, dos finais do século XIX e início do século XX, foram sempre baseadas em justificativas técnicas - influência do pensamento positivista, que acreditava ser possível alcançar o progresso, através da técnica orientada por profissionais com formação acadêmica; daí o porquê da contratação desse profissional.

O arquiteto Herculano Ramos empreendeu várias obras na cidade, destacando-se, em 1904, o tratamento arquitetônico do aterro da Campina da Ribeira e um ajardinamento do Jardim Público da Praça da República; a construção do Grupo Escolar “Augusto Severo”, em 1908 (objeto da investigação); o Congresso Legislativo Estadual, em 1908; a reconstrução do Teatro “Carlos Gomes”, em 1912, além de outras obras públicas e particulares, que possibilitaram contribuir para uma renovação da estética da cidade.

No tocante ao desenho original do largo público do bairro da Ribeira, limitando-se ao norte com a Rua Sachet; ao sul com a Rua Henrique Castriciano; ao leste com a Rua do Teatro; e ao oeste com a Rua Doutor Barata, as edificações desse quadrilátero pela Casa Paris em Natal, a Fábrica de Tecidos, a Estação Ferroviária, a residência do industrial Juvino

Barreto (antiga Vila Barreto), o cinema Polyteama e o Teatro “Carlos Gomes”, a Escola Doméstica, associados os serviços urbanos o bonde elétrico, iluminação a gás, pavimentação, dentre outros serviços. Espacialmente o projeto estético denota um cenário de transformação urbana, símbolo do processo de modernização da cidade de Natal, da primeira década do século XX.

Apesar de conjugar interesses de sua oligarquia, é inegável o desempenho do governo Alberto Maranhão na história do Estado do Rio Grande do Norte, na Primeira República, principalmente em sua segunda gestão (1908-1913), ao inserir a cidade de Natal na era da modernidade.

Nesse quadro de mudanças exposto, a velha cidade colonial e arcaica configura-se em uma nova e moderna cidade, daqueles tempos, participa, então, a cidade de Natal, na primeira década do século XX, do mesmo processo de remodelação – pelo qual passaram outras capitais brasileiras – através de contínuas intervenções públicas para construção de uma cidade modernizada, higienizada e bela.

Também participa a comunidade natalense de uma nova mentalidade, manifestada na política, na arquitetura e na implantação de uma nova instituição de ensino primário.

Esta escola moderna torna-se referência na cidade embelezada.

### **3 O GRUPO ESCOLAR “AUGUSTO SEVERO: MODELO DE ENSINO PRIMÁRIO DO RIO GRANDE DO NORTE**

A famosa frase de Rui Barbosa em defesa da Instrução Pública contida em sua obra publicada no ano de 1882 - “*não há instrução popular sem escolas, nem escolas sem casas escolares*”, significa que a casa escola deveria refletir o papel social da instrução primária e os valores atribuídos à educação. Essa escola teria que se prestar ao serviço escolar com características próprias à função.

Uma outra citação do Secretário dos Negócios do Interior do estado de São Paulo em 1895, Cesário Motta Júnior, que também fazia a defesa da difusão da educação popular: “*Sem bons prédios é impossível fazer boas escolas*”. Argumentava ele que a escola deveria ter um lugar, situada em edifício próprio, especialmente escolhido e construído, dotando-a de uma identidade própria que possibilitasse o engrandecimento da República.

Em ambos, segundo Souza (1998, p.3), a escola deveria estar num espaço edificado. Nestes termos, também, os intelectuais norte-rio-grandenses Manoel Dantas, Henrique Castriciano, Nestor Lima, o paraibano Francisco Pinto de Abreu, dentre outros, na primeira década do século XX, participam do projeto de inovação educacional do Estado, que tem marco a construção de um edifício próprio.

A criação do Grupo Escolar “Augusto Severo”, na capital do Estado, representa a concretização de nova configuração de escola pública. Era o padrão cultural escolar requisitado pelas elites dirigentes locais. “...sua construção estava incluída no programa urbano-cultural de edificações modernas empreitado pelos governos republicanos, desde o primeiro governo de Alberto Maranhão (1900-1904)” (MOREIRA, 1997, p.24)

Este estabelecimento foi implantado estrategicamente na Praça Augusto Severo, nº 261, do bairro da Ribeira, fazendo parte de um cenário de modernidade da cidade como lugar de referência da educação (Figura 28).

Historicamente, esta praça teve importância ímpar. Nos finais do século XIX, era denominada de Praça da Estação, a porta de entrada da cidade de Natal. Posteriormente, passou a ser denominada de largo do Jardim Público da Praça da República ou Praça Augusto Severo.

A localização do Grupo Escolar “Augusto Severo” assemelha-se à implantação dos primeiros grupos escolares brasileiros, cuja configuração foi abordada por Souza (1998, p.4), “puderam sintetizar todo o projeto político atribuído à educação popular de: convencer, educar, dar-se a ver!”

#### **4 CONCLUSÃO**

Confirma-se a ressalva de Pinheiro (2002) de que implantação dos grupos escolares nos Estados ocorreram de forma desigual, em função do contexto social, político, econômico e de organização educacional de cada um.

A implantação do Grupo Escolar “Augusto Severo”, no bairro da Ribeira na capital do estado do Rio Grande do Norte atendeu as finalidades da educação primária republicana brasileira e potiguar, de um padrão cultural escolar requisitado pelas elites dirigentes locais; que por sua vez incluía-se no programa urbano cultural de edificações modernas, de obras de

embelezamento, melhoramento e saneamento da cidade configurado por um projeto estético de modernidade, na primeira década do século XX, implementado através de um processo de remodelação, com contínuas intervenções públicas, visando à construção de uma cidade modernizada, higienizada e bela.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Alenuska Kelly Guimarães. *A alma da cidade: a energia elétrica em Natal (1905-1920)*. Natal: UFRN. Monografia (Curso de História). 2003.

ALMEIDA, Cristiane de Araújo. *Modernidade e as obras públicas de Natal (segundo mandato de Alberto Maranhão)*. Natal: UFRN. Monografia (Curso de História). 2002.

ARAÚJO, Maria Marta de. *Origens e Tentativas de organização da rede escolar do Rio Grande do Norte: da Colônia à Primeira República*. Natal: UFRN. 1982.

BRASIL, Lei de 15 de outubro de 1827. *Manda criar escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império*. Arquivo Público do Estado do RN, 2005.

CARVALHO, JOSÉ Murilo. *A formação das almas. O imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

CASCUDO, Luís da Câmara. *História do Rio Grande do Norte*. Rio de Janeiro: Edufrn; Civilização Brasileira, 1984.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Dos Pardieiros aos Palácios. Cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: Editora de UPF: USP, 2000.

IBGE. *Anuário Estatístico do Rio Grande do Norte*. 2000.

LIMA, Nestor dos Santos. *Um século de Ensino Primário*. Natal: Typ. d' "A República", 1927.

LIMA, Pedro de. *O mito da Fundação de Natal e a construção da cidade moderna segundo Manoel Dantas*. Natal: Cooperativa Cultural/Sebo Vermelho, 2000.

\_\_\_\_\_. *Natal século XX: do urbanismo ao planejamento urbano*. Natal: EDUFRN. 2001.

MONARCHA, Carlos. *A escola Normal da Praça: O lado noturno das luzes*. Campinas: Unicamp, 1999.

MONTEIRO, Denise Mattos. *Introdução à História do Rio Grande do Norte*. Natal: Cooperativa Cultural Universitária, 2002.

MOREIRA, Fernando Diniz. *A construção de uma cidade moderna: Recife (1909-1926)*. Recife:UFPE.Dissertação (Curso de Arquitetura e Urbanismo).1994.

MOREIRA, Keila Cruz. *Grupos Escolares: modelo cultural de organização (superior) da instrução primária (Natal, 1908-1913)*. Natal: UFRN.Monografia.(Curso de Educação). 1997.

MOURA FILHA, Maria Bertilde. *O cenário da vida urbana: a definição de um projeto estético para as cidades brasileiras na virada do século XIX/XX*. João Pessoa: Editora Universitária, 2000.

OLIVEIRA, Giovana Paiva de. *A elite política e as transformações no espaço urbano. Natal – 1889 a 1914*. Natal:UFRN. Dissertação (Curso de Ciências Sociais). 1998.

\_\_\_\_\_. *De cidade a cidade: o progresso de modernidade de Natal/1889-1913*. Natal: EDUFRN, 2000.

OLIVEIRA, Leda Maria Nunes de. *Uma escola pioneira na formação do professor primário do RN: Reconstruindo sua memória*. Natal: UFRN.Dissertação (Curso de Educação). 1990.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. *Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Universidade de São Francisco, 2002. (Coleção educação contemporânea).

REIS FILHO, Cassemiro dos. *A educação e a ilusão liberal: origens da escola pública paulista*. Campinas: Autores Associados, 1995. (Coleção memória da educação).

RIO GRANDE DO NORTE. Lei n. 249 de 22 de novembro de 1907. Autoriza o governo a reformar a Instrução Pública do Estado. *Atos legislativos e decretos do Governo de 1907*. [ Typ. d' " A República"], Natal,RN, 1907.

\_\_\_\_\_. Decreto n.174 de 5 de março de 1908. Cria no bairro da Ribeira um Grupo Escolar denominado "Augusto Severo". *Atos legislativos e decretos do Governo de 1908*. [ Typ. d' " A República"], Natal,RN, 1908a.

\_\_\_\_\_. Regimento Interno do Grupo Escolar "Augusto Severo". *Atos legislativos e decretos do Governo de 1908*. [ Typ. d' " A República"], Natal,RN, 1908b.

\_\_\_\_\_. Decreto n.178 de 29 de abril de 1908. Restabelece a Diretoria da Instrução Pública, cria a Escola Normal, os Grupos Escolares e Escolas Mistas. *Atos legislativos e decretos do Governo de 1908*. [ Typ. d' " A República"], Natal,RN, 1908c.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 176 de 31 de março de 1908. Cria a Escola de Música. *Atos legislativos e decretos do Governo de 1908*. [ Typ. d' " A República"], Natal,RN, 1908d.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 198 de 10 de maio de 1909. Declara que o GRUPO ESCOLAR "AUGUSTO SEVERO" será a Escola Modelo para servir de typo ao ensino público

elementar em todo o Estado. *Atos legislativos e decretos do Governo de 1909*. [ Typ. d' " A República" ], Natal,RN, 1909e.

\_\_\_\_\_. Lei n. 359 de 22 de dezembro de 1913. Lei Orgânica do Ensino Público. *Atos legislativos e decretos do Governo de 1909*. [ Typ. d' " A República" ], Natal,RN, 1913b.

\_\_\_\_\_. *Livro de Atas. Atas da Diretoria Geral da Instrução Pública. Livro de Criação e Movimentos dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas mantidas pelo Governo do Estado*. Natal, 1911-1917.

\_\_\_\_\_. Anuário Estatístico. Natal: IDEMA/SEPLAN,2000.

SOUZA, Rosa Fátima. *Templos de Civilização - A implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. Campinas: Unicamp. Tese (Educação). 1998.

SOUZA, Rosa Fátima. *Um itinerário de pesquisa sobre cultura escolar*. Campinas: Autores Associados; Araraquara: Unesp, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 73).

SOUZA, Kiviamara Marinho de. *O segundo governo de Alberto Maranhão (1908-1913) sob o ponto de vista das transformações urbanísticas na cidade de Natal*. Natal: UFRN.Monografia. (Curso de História).2002.

VEIGA, Cynthia Greive. *Projetos Urbanos e Projetos Escolares: aproximação na produção de representações de educação em fins do século XIX*. Educação em Revista, Belo Horizonte, n.26, Dez. 1997.

## EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Crislane Barbosa Azevedo\*

### **Resumo:**

Com base em pesquisa bibliográfica e fontes normativas, neste estudo de caráter propositivo, discorre-se acerca das políticas públicas para a Educação Básica com ênfase nas relações entre o ensino de História e a educação para as relações étnico-raciais e apresenta possibilidades de ações didáticas promotoras e valorizadoras das identidades dos alunos dos diversos níveis da escolarização básica. Para tanto, foi feita pesquisa bibliográfica e em fontes legais. Observa-se o muito já promulgado e regulamentado. Espera-se que as instituições de ensino obtenham condições humanas e materiais para assumirem efetivamente seu papel social e político de reconhecimento, valorização e difusão da pluralidade étnico-racial do Brasil. Contribuem para tanto, ações docentes e institucionais (Projeto Político-Pedagógico) em perspectiva multicultural, transversal e interdisciplinar bem como a diversificação de estratégias metodológicas, linguagens e recursos didáticos.

**Palavras-chave:** Educação das relações étnico-raciais; Ensino de História; Educação Básica.

### **Abstract:**

Based on a literature and regulatory sources, in this study with its propositional discourses themselves about public policy for Basic Education, with emphasis on the relationship between history teaching and education for the ethnic-racial relations and its possible actions promoting educational and optimizing the identities of students of different levels of basic schooling. Therefore, it was made in literature and legal sources. There is much already enacted and regulated. It is expected that the educational institutions to obtain human and material conditions to effectively assume its social and political recognition, appreciation and dissemination of ethnic and racial diversity of Brazil. Contribute to both, teaching practices and institutional (political and pedagogical project) in a multicultural perspective, cross-and interdisciplinary as well as diversification of methodological strategies, languages and teaching resources.

**Key words:** Education of the ethnic-racial relations; Teaching of History; Basic Education.

De forma paradoxal, a sociedade brasileira e a sua organização escolar, apesar da

---

\* Doutora em Educação e Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

forte experiência de passagem por um processo civilizador de origem europeia fruto de longo período de colonização portuguesa, expõe características e requerem tratamento pautado na diversidade étnico-racial. O processo de silenciamento histórico-cultural por que passaram indígenas e africanos e seus descendentes não foi suficiente para apagar costumes, valores, histórias, visões de mundo que são hoje culturalmente reconhecidos e legalmente instituídos como formadores da história do Brasil.

Diferentes ações desenvolvidas junto aos órgãos estatais em prol do reconhecimento e valorização de histórias de afro-brasileiros e remanescentes de nações indígenas podem ser consideradas como fruto das lutas de movimentos sociais organizados, a exemplo do movimento indigenista, do movimento negro, do movimento feminista, entre outros, contra a discriminação e em busca do reconhecimento de direitos de cidadania. As atuais ações voltadas para o tratamento das relações étnico-raciais são afirmadas como pluralidade cultural e integram as políticas públicas para a educação escolar básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 de 1996 (Art. 26), confirmou o estabelecido pela Constituição Federal de 1988 (Art. 242) ao determinar que o ensino da História do Brasil deverá levar em conta as contribuições das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Diante do exposto, questiona-se: de que maneira pode-se articular a educação das relações étnico-raciais e o ensino de História na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos)?

A partir do desenvolvimento de pesquisa bibliográfica e análise de fontes normativas, neste artigo de caráter analítico, discorre-se a respeito da normatização relativa à Educação Básica com ênfase nas relações entre o ensino de História e a educação das relações étnico-raciais e apresenta possibilidades de ações didáticas promotoras e valorizadoras das identidades dos alunos dos diversos níveis da escolarização básica.

Ao refletir sobre a educação das relações étnico-raciais e a sua vinculação ao processo ensino-aprendizagem em história contribui-se para a compreensão do atual estágio em que se encontra o ensino da disciplina no país assim como das ações governamentais em favor do reconhecimento e da valorização da diversidade da história e da cultura brasileira. Parte-se do pressuposto de que a interface entre educação das relações étnico-raciais e ensino de História possibilita meios para conscientização da importância de grupos como os remanescentes de nações indígenas e os afro-brasileiros, por exemplo, na construção do Brasil, à medida que conteúdos e saberes próprios e relativos às suas especificidades terão

lugar nas atividades escolares. Assim, ressalta-se a importância da promoção de tal conhecimento, tendo em vista a promoção de uma sociedade democrática, cidadã e historicamente consciente.

A Educação Básica tem início com a Educação Infantil. Esta nem sempre esteve presente na legislação educacional brasileira. Apenas na segunda metade do século XX ganhou visibilidade nacional, foi reconhecida e passou a integrar a política educacional do país. Na década de 1970, assistiu-se ao movimento de mães pelo aumento de creches. Tal reivindicação ganhava força com movimentos negros que denunciavam as altas taxas de evasão das crianças negras nas primeiras séries de escolarização e demonstravam assim a necessidade da ampliação do acesso de tal público às creches. Na década de 1980, conhecida como a *Década do Repensando* ampliaram-se as discussões acerca da criança, da infância e da educação infantil acompanhando os debates em prol da reorganização da educação escolar no Brasil. Como fruto desse movimento, a Constituição de 1988 registrou pela primeira vez, a Educação Infantil como um direito da criança. Este, aprofundado pela LDB nº 9.394/96, passou a integrar a Educação Infantil à Educação Básica. Apesar desse movimento, é possível encontrar ainda pré-escolas e, principalmente creches, onde predominam um caráter assistencialista em detrimento da atenção aos aspectos pedagógicos, do processo de desenvolvimento cognitivo e de socialização da criança onde tem espaço a vivência na diversidade. Resultados de tais reclamações nos anos de 1970 e 1980 se fizeram presentes na Constituição de 1988 também no que se refere a uma política de reconhecimento e valorização da diversidade étnica e cultural. O racismo, por exemplo, passou a ser considerado crime inafiançável. O contexto era propício para a produção de uma legislação favorável a projetos multiculturais, a exemplo das ações afirmativas que ganharam espaço junto aos governos na década seguinte - 1990. Como, diante desse quadro, trabalhar na Educação Infantil princípios históricos e relações étnico-raciais?

Os aspectos materiais e afetivos em todas as instâncias são significativos para o desenvolvimento da criança da Educação Infantil. Suas concepções de vida e visões de mundo começam a se desenvolver nesse período. Em decorrência disso, as palavras e, sobretudo, as ações têm significado e repercussão no processo identitário da criança. Por muito ausente das políticas públicas para a educação no Brasil, a educação escolar das crianças de zero a cinco anos vêm, nas três últimas décadas, ampliando seu espaço. Contribuem para isso, tanto aspectos científicos como o aumento das pesquisas sobre o desenvolvimento infantil e o reconhecimento e ampliação dos direitos das crianças; quanto aspectos de ordem prática,

como a necessidade de atendimento às famílias cujas mães ingressaram no mercado de trabalho e o aumento de profissionais habilitados para o trato com a escolarização das crianças em decorrência do aumento do acesso ao ensino superior no Brasil.

Aos docentes dedicados à primeira fase da Educação Básica é imprescindível, em primeiro lugar, clareza e coerência na sua definição de *criança*, *infância* e *educação* passando obviamente pelo conhecimento da história da criança e das atuais políticas públicas para tal modalidade escolar. Tal conhecimento é necessário para evitar equívocos quanto aos direitos das crianças e aos deveres dos adultos para com elas e, conseqüentemente evitar omissões prejudiciais ao desenvolvimento de meninos e meninas. Nesse aspecto, Romão (2001) chama a atenção para os cuidados que se deve ter com crianças afro-descendentes em prol de um processo educativo marcado pelo respeito à diferença étnico-racial e, portanto anti-racista:

Ao olhar para alunos que descendem de africanos, o professor comprometido com o combate ao racismo deverá buscar conhecimentos sobre a história e cultura deste aluno e de seus antecedentes. E ao fazê-lo, buscar compreender os preconceitos embutidos em sua postura, linguagem e prática escolar; reestruturar seu envolvimento e se comprometer com a perspectiva multicultural de educação. (ROMÃO, 2001, p. 20).

Em segundo lugar, é preciso ter ciência de que o processo ensino-aprendizagem nesta fase consiste em ações interativas onde se mesclam práticas educativas e de proteção. Educar, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, significa:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998c, p.23).

Os contatos, dessa forma, precisam ser marcados por sensibilidade e relações de alteridade. Nesse sentido, a diversidade do grupo infantil com o qual se trabalha necessita ser considerada. É importante que as particularidades das crianças em seus aspectos culturais, familiares e sociais sejam conhecidas, respeitadas e valorizadas pelos professores. Dessa

maneira, além de integrar-se de forma saudável a um processo de socialização a criança aprende sobre si mesma, sua família, sua geração e experimenta assim, um primeiro contato com uma aprendizagem em história devido à presença das relações significativas entre presente e passado corrente nesse processo.

Uma postura docente caracterizada por ações interativas negativas e, portanto, diferente desta aqui delineada, pode gerar danos irreparáveis à construção da identidade da criança e à sua trajetória educacional. Esse fato remete-nos à formação inicial do docente da Educação Infantil. É preciso que durante essa formação, em meio ao domínio de saberes disciplinares e pedagógicos (GAUTHIER et. all., 1998), o futuro profissional vivencie práticas de interação onde sua sensibilidade possa ser exposta, trabalhada e melhor desenvolvida, fazendo com que este desenvolva sua capacidade de exposição afetiva, necessária àqueles que se dedicam à primeira fase da Educação Básica.

Mas, como ensinar e aprender história a partir de demonstrações de cuidado e afeto e tendo em vista a educação das relações étnico-raciais? O processo é tão complexo quanto desafiante. Contudo, possibilidades podem ser apontadas. O *contar história* pode ser um meio utilizado, por exemplo, para que as crianças aprendam sobre família, seus diversos tipos e mudanças através do tempo e assim, na historicização das relações familiares, compreender mudanças e permanências a fim de evitar-se discriminações. Da mesma forma é importante historicizar, ou seja, conhecer explicações acerca da existência das diferentes características físicas das pessoas e valorizar essa diversidade. Acresce a isso, a exposição do professor sobre saberes tradicionais, com referência aos adultos e idosos. Tal ação pode favorecer a relação das crianças com o respeito à sabedoria dos mais velhos, aspecto tão presente nas tradições indígenas e africanas. Além disso, o *contar história* materializa a prática da oralidade, a transmissão de informações entre gerações e o conseqüente exercício da memória, em uma aproximação das atividades dos *griots*<sup>42</sup>. Família, oralidade, respeito aos mais velhos e valorização da diversidade entre os indivíduos podem igualmente integrar as *rodas de conversa*.

A roda ou rodinha, tão utilizada nas instituições de educação infantil e inserida na rotina das mesmas, possui um significado importante para

---

<sup>42</sup> Griots são os guardiões, intérpretes e contadores da história oral de muitos povos africanos. Sua função é a de conservação da memória coletiva e sua figura tem enorme função na conservação da palavra, das narrativas, sem o uso da escrita. Sua arte baseia-se na oralidade e na memória.

diversas culturas e também para a indígena e africana. Na roda, é possível romper com as hierarquias, existe espaço para a fala, todos se vêem. É na roda que se conta história, novas músicas e brincadeiras são aprendidas, que são feitos os “combinados”. Retomar a roda como princípio de organização, como maneira de aprender coletivamente já é um exercício cotidiano de busca de respeito à diversidade. (BRASIL, 2006, p.166-167).

Nesta busca pelo respeito à diversidade, é importante considerar as experiências religiosas. Princípios, representações e festividades de orientações cristãs são toleradas frequentemente em instituições educacionais, não ocorrendo o mesmo com as relacionadas às matrizes indígena e africana. O silenciamento, por vezes observado, resulta destrutivo para a autoestima de determinadas crianças, que não se vêem representadas em textos, atividades e valores na instituição em que passa grande parte do seu dia.

O conhecimento acerca de diferentes histórias e culturas, nos princípios apregoados pela Lei 10.639/2003, responsável pela determinação da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira, necessita se materializar como premissa educativa e para tanto requer relações de continuidade. Ações circunscritas aos dias referentes a datas comemorativas contribuem para a estereotipização de eventos e sujeitos históricos, a exemplo do que ocorre com o 19 de abril - Dia do Índio - que bem poderia ser lido, em algumas instituições, como o dia de pintar o rosto das crianças e, portanto, sem histórias, experiências, exposição de imagens de diferentes comunidades indígenas, brincadeiras etc. ao longo do ano escolar. Em busca de mudanças em tal cenário e para que se evite que outras datas, como o 20 de novembro - Dia Nacional da Consciência Negra - não sejam trabalhadas também de forma descontextualizada, é importante que os profissionais da educação conheçam comunidades negras e indígenas locais bem como datas comemorativas existentes no lugar. No mesmo sentido, relevante torna-se o conhecimento acerca das manifestações culturais locais. Quais os significados, por exemplo, entre outras manifestações, do maracatu, do congo, da congada, do reisado, do samba de roda, do lambe sujo e caboclinho, do tambor de crioula? Conhecer suas histórias e o porquê das suas celebrações é imprescindível para a compreensão contextualizada de datas, personagens e eventos históricos. Assim, torna-se mais viável a aproximação das crianças àquilo que elas aprendem na creche ou na pré-escola<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> De acordo com a LDB n. 9.394/96, Art. 30, a Educação Infantil ocorrerá em creches, para crianças até três anos de idade; e, em pré-escolas, para crianças de quatro aos seis anos.

Ações fundamentais também no caminho da efetivação da diversidade como princípio educativo na Educação Infantil são as brincadeiras. Por meio delas a criança pode imaginar, prestar atenção, comunicar-se, interpretar, opinar e reconhecer o outro. Dessa maneira, o docente pode, ao coordenar o processo educativo e em meio ao brincar, inserir histórias infantis de diferentes referenciais civilizatórios. As crianças precisam ir além de Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho e Cinderela. Bruna e a galinha d'Angola, As tranças de Bintou, Ana e Ana, Histórias da Preta, Menina bonita do laço de fita<sup>44</sup>, entre outros, são bons exemplos de histórias infantis que ajudariam professores e alunos da Educação Infantil a melhor vivenciarem uma educação plural.

Diante do exposto fica evidente que o êxito do trabalho docente depende em grande parte do conhecimento que se tem dos alunos, de maneira geral e específica. Tal saber é condição necessária para um planejamento coerente e exequível. Da mesma forma que a professora da Educação Infantil precisa conhecer seus alunos em suas individualidades e dominar conhecimento sobre a história da infância, o docente do Ensino Fundamental precisa compreender o público da segunda fase da Educação Básica. Compreender alunos de 06 a 14 anos, implica concebê-los como sujeitos complexos, requer do professor conhecimento de diferentes áreas como a Psicologia, Biologia, antropologia, Sociologia, além da História. Dessa forma, o docente adquire condições para analisar a sua prática pedagógica e perceber a necessidade de redimensionamentos tomando por base a relação entre aprendizagem, desenvolvimento e educação.

Ao ingressar no Ensino Fundamental, o aluno, ainda criança<sup>45</sup>, entra em contato com um universo disciplinar. Objetivos de aprendizagem, metodologias e conteúdos diversificam-se. Nesse novo cenário escolar, espera-se que o discente tenha aprofundados seus referenciais de tempo e espaço, necessários à apropriação do conhecimento histórico. Este, tendo em vista o atendimento das políticas públicas para a Educação Básica de modo geral e para o ensino de

---

<sup>44</sup> Tais histórias abrem possibilidade de uma aprendizagem plural acerca de mudanças corporais; beleza física das crianças; diferenças de gostos, opiniões, jeito de ser, entre as pessoas; história de antepassados africanos; religiosidade, culinária e outros aspectos da cultura africana no Brasil etc. Referências completas: ALMEIDA, Gergilga de. *Bruna e a galinha d'Angola*. Rio de Janeiro: Pallas, 2006; DIOUF, Sylviane A. *As tranças de Bintou*. Trad. Charles Cosac. São Paulo: Cosac Naify, 2004; Silva, Célia Cristina. *Ana e Ana*. São Paulo: Editora DCL, 2007; MACHADO, Ana M. *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Ática, 1999; PIRES, Heloisa. *Histórias da Preta*. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 1998. Para outras sugestões, ver: BRASIL, 2006.

<sup>45</sup> Para efeitos de melhor compreensão sobre o público da segunda etapa da Educação Básica, considera-se Ensino Fundamental Menor os cinco primeiros anos da escolarização fundamental cujo público apresenta, em geral, idade entre seis e dez anos e Ensino Fundamental Maior, os quatro últimos anos, cujo público apresenta, em geral, idade entre onze e quatorze anos.

História, especificamente, requer o trato com conteúdos que permitam, entre outros fins, que o aluno compreenda as transformações pelas quais passaram: as famílias; as territorialidades; os hábitos, as relações e os significados acerca do corpo; jogos, brincadeiras e outras formas de interação e comunicação, ao longo do tempo e em diferentes espaços. Em termos específicos da diversidade, no âmbito dos PCN (BRASIL, 1997) são apresentados como um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental o conhecimento e a valorização da pluralidade do patrimônio cultural do país e afirma que alunos e professores devem contraporem-se a quaisquer formas de discriminação baseada em diferenças culturais de sexo, de etnia ou classe social, por exemplo.

A percepção sobre as mudanças e permanências, diferenças e semelhanças no decorrer da história da humanidade é o caminho propício para a percepção, reconhecimento e respeito dos alunos à diversidade e conseqüente favorecimento à promoção da auto-estima dos discentes, uma vez que inseridos em um processo ensino-aprendizagem valorizador das diferenças individuais.

Ensinar história de forma contextualizada e com atenção e respeito à diversidade dos alunos requer atividades didáticas que incentivem trabalhos coletivos onde sejam valorizadas as trocas e ao mesmo tempo consideradas as especificidades de cada um dos envolvidos. Estas, provenientes de diferentes matrizes civilizatórias precisam encontrar lugar ao longo de todo o ano escolar. Estudar em uma única unidade didática aspectos como costumes alimentares, vestuário e cerimônias festivas de um determinado grupo étnico-racial de forma isolada e, portanto, sem contextualização, contribui sobremaneira para estereotipar ou banalizar os saberes do grupo e os alunos de cujos saberes são representativos.

Por isso a importância e necessidade do trabalho conjunto entre escola, comunidade e sistema de ensino. Essa articulação é importante também para que se evite práticas escolares alijeiradas ou superficiais, implementadas apenas com o intuito do atendimento às determinações oficiais, mas descontextualizadas da prática. Um possível encaminhamento nesse sentido, aponta-nos para a promoção de um currículo multicultural, no qual para além dos conteúdos escolares e domínio teórico-metodológico esteja presente nas práticas docentes uma sensibilidade para tratar ações e imaginário dos alunos em formação e provenientes de diferentes matrizes civilizatórias. Multiculturalismo conforme Silvério (2000) pode ser entendido como um terreno de luta em torno da reformulação da memória histórica, da identidade nacional, da representação individual e social, bem como da política da diferença. e representa uma reação ao etnocentrismo.

De certo uma educação multicultural exige dos professores um consistente trabalho de problematização sobre a formação da sociedade brasileira e uma consequente desconstrução de categorias para que temas e atividades escolares em torno da pluralidade cultural sejam efetivamente trabalhados nas aulas de História em prol da destruição de discriminações e preconceitos veiculados tanto por meio de discursos quanto de ações.

Numa perspectiva multicultural de currículo em História atento à educação das relações étnico-raciais é importante pensar na diversidade de conhecimentos; práticas pedagógicas; representações sobre raça, classe, gênero, orientação sexual etc.; nos lugares ocupados no currículo pelos sujeitos do processo ensino-aprendizagem; dar voz aos alunos; propor uma pedagogia dialógica e um processo ensino-aprendizagem com base na articulação entre ensino e pesquisa. Tais iniciativas exigem do docente um consistente planejamento de atividades.

Ao lado do planejamento de tais atividades é importante atentar para a qualidade dos recursos didáticos utilizados, que precisam ser diversificados e provenientes de variadas fontes. O livro didático, recurso mais presente nas escolas, tem recebido atenção especial nesse sentido. De acordo com o Programa Nacional do Livro Didático, visando à construção de uma sociedade anti-racista, justa e igualitária só estão autorizados pelo Estado brasileiro a ingressar nas escolas públicas, livros didáticos desprovidos de estereótipos como o da identificação exclusiva da história a alguns heróis; caricaturas de períodos ou de personagens históricos e restrição da história à memória individual ou de grupos.

Além disso, as obras didáticas precisam: abordar a temática de gênero e da não violência contra a mulher; promover positivamente a imagem da mulher, de afro-descendentes e descendentes de etnias indígenas brasileiras, considerando a participação destes em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder; abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata; contemplar conteúdos referentes ao que determina a Lei n. 9.394/96, modificada pela Lei n. 10.639/2003 e Lei n. 11.645/2008. É necessário ainda que o livro didático de História seja isento de preconceitos de condição regional, econômico-social, étnico-racial, gênero, linguagem e qualquer outra forma de discriminação; seja isento de doutrinação religiosa ou política, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público; e, não seja tratado como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais. Divergências em tais características são motivos para exclusão da obra do referido Programa do Governo Federal. (BRASIL, 2009).

Ao considerar ainda as singularidades dos alunos que se remetem à cultura indígena e africana, é importante que o docente reconheça a relação entre aprendizagem, corpo e emoção. A integração do corpo com a natureza e com o sagrado tem significados que transcendem o espaço da sala de aula e influenciam no processo cognitivo. Visões de mundo abertas para o outro, vivências em rituais plurais e crenças em verdades múltiplas, diferentes do padrão civilizatório ocidental preponderante nas instituições de ensino formal, requerem do professor, em sala de aula, domínio teórico-metodológico da sua área de conhecimento e sensibilidade frente à escola e seus alunos.

Um dos desafios para os sistemas educacionais no país refere-se à qualificação dos professores, principalmente daqueles que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Muitos destes com formação polivalente e sem curso superior, precisam ser habilitados para o trabalho com temáticas voltadas para questões de etnicidade. As ações formadoras precisam envolver princípios, orientações e práticas para a desconstrução de estereótipos de raça, etnia, sexo, religião etc. e para tanto são requeridos conhecimentos para além de teorias historiográficas e correntes pedagógicas. É necessário, sobretudo, sensibilidade para percebermos as diferentes posturas e visões de mundo dentro de uma sala de aula.

Em relação, especificamente, à formação de professores de História com atuação direcionada para o Ensino Fundamental Maior e Ensino Médio, merece atenção uma observação. Os PCN-História e os PCN-Temas Transversais sugerem caminhos para a efetivação de um ensino plural em termos étnico-raciais, diferenciando-se das Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001a), mais caracterizadas pela formação por competências. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História (BRASIL, 2001b) privilegiam a formação do historiador, pautada na pesquisa. Diante das diferentes propostas de formação docente, cabe aos professores formadores o enfrentamento de mais um desafio. Tais docentes deverão analisar e rever permanentemente suas práticas de forma sensível à educação das relações étnico-raciais de modo a ir além da consideração dessa educação como um tema de estudo ou um conteúdo a ser trabalhado em determinado momento da formação.

A lei 10.639/2003 busca atendimento por meio de todas as disciplinas. Apesar disso, à História é dada atenção especial. Nesse sentido, é importante salientar a necessidade de estudar a história do continente africano e as influências deste no continente americano; analisar o processo que desembocou em práticas discriminatórias e racistas para com os negros na América, relacionando tal processo com a memória da escravidão e as

consequências desta prática; apreender as novas pesquisas acerca das experiências concretas de criação e de transformações culturais identitárias.

Com relação específica à África, é urgente acabar com a falta de conhecimentos sobre o continente e suas tradições, muitas das quais inerentes à formação da população brasileira. Tal ausência de conhecimento é responsável pela consideração do continente como um bloco homogêneo e cujas características denunciam um amontoado de problemas políticos, econômicos e sociais. Esse pressuposto difuso na sociedade brasileira é responsável também por concepções negativas acerca da africanidade no Brasil. Um estudo sobre a África atento a diversas temporalidades encontra defesa em obras de importantes historiadores desde a década de 1960. As observações de Braudel (1989), sobre as diásporas africanas estimulam a pesquisa e o ensino de temas africanistas. O historiador francês, ao se referir à História ensinada, propunha um ensino mais pluralista e menos etnocêntrico. A linearidade marcante na definição dos conteúdos poderia ser, em sua opinião, substituída pelas durações, economias, cultura material, povos, entre outras possibilidades. Segundo o pesquisador,

é de notar-se o fato, importante para o mundo negro atual, de que existem Áfricas vivas no Novo Mundo. Fortes núcleos étnicos se desenvolveram e se perpetuaram até nossos dias no norte e no sul da América, ao passo que nenhuma destas Áfricas exiladas sobreviveu na Ásia ou em terras do Islã. (BRAUDEL, 1989, p. 140).

O professor de História, particularmente, precisa contextualizar práticas e representações para que os estudantes compreendam fatos e conceitos e assim adquiram condições de analisar consistentemente a sua realidade. É imprescindível que o docente saiba selecionar o que é fato histórico para os seus alunos e o que é relevante para que o seu público específico compreenda o processo histórico brasileiro. Dessa maneira, tem-se trilhado um primeiro caminho para a problematização de uma história local, regional e nacional e que seja ao mesmo tempo atenta e respeitosa para com a ancestralidade. Em outros termos, é necessário introduzir novos temas e conteúdos considerados universais em uma perspectiva multicultural. Realizado por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, esse ensino deve buscar meios respeitosos de convivência, em que todos se sintam estimulados a expor e defender as suas especificidades étnico-raciais. Como lembram os PCN-Temas Transversais (BRASIL, 1998b), compreender que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade.

Além da perspectiva multicultural, de acordo com as novas orientações historiográficas e com os princípios dos PCN, é importante considerar a perspectiva de ensino por eixos temáticos. Ambas as perspectivas devem vir acompanhadas de uma mudança pedagógica na formação inicial e continuada do docente, o que exige dos professores de História, sensibilidade, postura crítica, reflexão permanente sobre as ações relativas ao cotidiano escolar, no sentido de rever saberes e práticas. Isso é importante para que não sejam encontradas práticas docentes permeadas pela interferência de estereótipos e preconceitos em relação a personagens negras e com reflexos destrutíveis em relação à formação dos alunos.

A escola, por sua vez, necessita estar aberta para a sociedade e para o diálogo interno entre seus agentes. O objetivo disso é, para além do acesso, a permanência e o êxito do aluno na escola. Para tanto, são recomendadas inovações temáticas e de metodologia. Estas resultam bem sucedidas quando são discutidas, analisadas e trabalhadas coletivamente, de forma gradual e com fundamentação teórica. Tais orientações promotoras de uma educação para a diversidade exigem compromisso ético e profissional. A sua presença no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola torna-se por isso, imperativa.

É importante salientar que se considera o PPP um instrumento de trabalho de todos os envolvidos com a instituição de ensino e não um simples fruto da burocracia escolar. Para isso requer a participação de todos na sua confecção, avaliação e reformulações necessárias. Em uma perspectiva de respeito à diversidade, o dialogismo e a ação frente à discriminação precisam fazer parte do PPP. A escola, como fruto da sociedade, reflete problemas desta. Se há, portanto, preconceito e atitudes discriminatórias na sociedade, na escola estes também existem. Na elaboração do PPP, é necessário a adoção de princípios do multiculturalismo, coletividade, cooperação, circularidade, ancestralidade. Ao considerar que a escola consiste em uma instituição plural e, portanto, de respeito e acolhida das diferenças, é preciso que os membros da coletividade escolar, estabeleçam mesmo as atitudes a serem tomadas na escola diante de práticas de discriminação - social, cultural, racial, de gênero, econômica, religiosa, entre outras.

Nesse compromisso coletivo, a atenção a uma educação para as relações étnico-raciais aparece materializada não somente na prática multidisciplinar. Ela surge nas propostas de ações interdisciplinares e da transversalidade. Exemplo, nesse sentido, pode ser posta em prática já com o estudo inicial de palavras de origem indígena e africana no Brasil, com a materialização deste, salientando a origem das palavras, seus significados e usos na arte, na política, nas relações pessoais, na organização territorial entre outros campos. Momentos

especiais para atividades interdisciplinares, multiculturais e de caráter transversal, são as experiências extra-classe. Planejamento para exploração do centro da cidade, comunidades, diferentes bairros, templos religiosos e museus, por exemplo, acompanhada de sistematização e apresentação dos resultados são, em geral, motivadores e instrutivos.

Entende-se por transversalidade, não algo reservado a uma parcela de atividades localizadas em temas ou unidades didáticas específicas. Trabalhar com base na transversalidade significa atentar para as necessidades e questões do presente, encontrando o aluno, possibilidades de valorização do seu cotidiano. Em um cenário de práticas didáticas tradicionais, evidentemente, torna-se necessário modificação de conceitos e procedimentos pedagógicos.

A articulação entre a história vivida pelo aluno e os conteúdos apresentados pelo professor exige planejamento e capacidade de fazer um diagnóstico da realidade de onde se parte e as interações com os conteúdos para chegar aos objetivos apresentados pela proposta transversal. É um trabalho mais dinâmico e desafiador: professores e alunos são agentes da aprendizagem e os recursos didáticos devem ser manipulados por ambos. (FREITAS NETO, 2004, p. 68).

Na sala de aula de História, especificamente, além de dar a devida visibilidade aos diversos sujeitos participantes dos eventos históricos ao trabalhar com os diversos conteúdos escolares, é importante, principalmente no Ensino Fundamental Maior, abrir espaço para a discussão acerca da questão racial. No caminho da diversidade, tal discussão toma diferentes dimensões, sendo a mais eficaz delas, a da prática. O conhecimento histórico trabalhado por meio de filmes e obras literárias sempre precedidas de orientação são ações que contribuem para o desvendamento de problemas referentes à questão étnico-racial<sup>46</sup>. Tais ações podem ser tomadas como ponto de partida para experiências com arte, destacando-se as atividades com teatralização por meio da construção e encenação de peças elaboradas pelos próprios alunos sob consistente orientação docente ou encenação de diferentes eventos da história política ou cultural, rituais indígenas ou mitos africanos, seguidas sempre de discussão do conteúdo representado e análise da experiência. O resultado do processo permite eficazmente a apreensão do conhecimento histórico, o desenvolvimento da oralidade, a promoção da comunicação, a manifestação corporal, o favorecimento da interação e o fortalecimento da

---

<sup>46</sup> Sugestões de filmes e obras literárias para a Educação Básica, ver: BRASIL, 2006.

auto-afirmação.

Em meio aos trabalhos com a temática da educação das relações étnico-raciais, no ano de 2005, em escola da rede pública estadual de Sergipe por meio da experiência da dramatização, as vozes que se fizeram ouvir foram reveladoras. Da seguinte forma, pronunciou-se a aluna MSLS<sup>47</sup>:

Bom, foi uma grande experiência pois ganhei muito, essa peça eu fiquei tão impogada que comecei a ler tudo quanto foi de livro que falasse de escravidão. Pois antes eu tinha um pouco de vergonha de ser negra mais com esse estudo mim fez acorda para a vida e passei a dar valor mais a minha vida e hoje eu mim orgulho de ser negra.

Em relação aos membros dos grupos, foi uma grande coisa que aconteceu em 2005 e marcou pois aprendi muito, tivemos muita briga, mais, eu aprender que devemos criticar na hora certa, respeita a idéia do outro, outra coisa que eu fiquei no lucro foi que eu tenho mais confiança em mim mesma! Pois a professora Crislane ela sabe passar essa confiança de que todos é capaz. (MSLS, 2º B, 2005).

O registro acima, da aluna do 2º ano B do Ensino Médio, exemplifica um imaginário frequente nas escolas. Adolescentes e jovens que chegam ao Ensino Médio com problemas identitários. Mas que podem, por meio da escola, superar impasses no seu próprio reconhecimento e valorização, preparando-se, assim, para a vida.

Recentes políticas de promoção têm diminuído a reprovação no Ensino Fundamental. Tal aspecto, ao lado da ampliação das exigências do mercado de trabalho por escolarização tem aumentado o público que busca o Ensino Médio. Contudo, o embate entre qualidade e quantidade parece imperar. Se por um lado, convive-se com a busca pela escolarização média, embora esta muitas vezes confunda-se com a busca por certificados e socialização; por outro lado, como mostram Abramovay e Castro (2003), observam-se a evasão, a reprovação e a aprovação sem aprendizagem. Em última instância o que se têm são os precários resultados nas avaliações oficiais e, como evidencia Brunel (2004), o aumento cada vez maior de jovens na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Diante do problema, Gadotti (1992) defende a adoção da perspectiva educacional multicultural como estratégia em prol da redução dos índices de evasão e repetência de segmentos menos favorecidos da sociedade brasileira.

---

<sup>47</sup> As atividades foram desenvolvidas, durante todo o ano de 2005, em escola da rede pública estadual de ensino do Estado de Sergipe. A transcrição, para este artigo, dos registros fruto das experiências deu-se de forma literal, não sendo feita, portanto, correção dos equívocos gramaticais em termos semânticos.

É importante salientar que a expressão multicultural, largamente utilizada no meio educacional, deve caracterizar a sociedade brasileira hoje, procurando romper a fronteira da diversidade e de um discurso de simples apego à tolerância. Deve abranger também a relação entre aspectos sociais, econômicos e políticos. Dessa maneira, será possível a crítica à escola excludente e a construção de ações realmente propositivas em nome da justiça social. Ou seja, não se busca somente que se ateste a existência das diferenças, mas sim que estas sejam reconhecidas, valorizadas e apoiadas no sentido de preservação, respeito e acesso aos direitos de cidadania dos sujeitos que elas representam.

Assim como nas etapas anteriores da Educação Básica, é preciso conhecer o público do Ensino Médio, tendo em vista, de modo geral, melhorias via políticas públicas e, de modo específico, melhorias espaciais e de relações humanas na escola. No que se pode chamar de uma crise no Ensino Médio, percebe-se ainda no decorrer das duas últimas décadas, poucas ações de promoção de uma cidadania política e social. Fortes exemplos disso nas escolas, como demonstram Abramovay e Castro (2003) são as explícitas ações de discriminação entre professores e estudantes, inclusive, a racial.

Para além dos problemas a enfrentar nas escolas, há professores que reagem às adversidades, propõem, insistem e executam ações em prol de mudanças, apesar de muitas iniciativas serem isoladas, sem continuidade e com visibilidade mínima. Mas muitas vezes com a persistência do docente que não sucumbe à apatia diante dos obstáculos ou com o apoio de segmentos do movimento negro e mesmo organizações não-governamentais (ONG) dão continuidade às suas práticas. Para tanto, é importante que o docente conheça os jovens e adolescentes em suas escolas, suas condições de vida e de aprendizagem e no âmbito da diversidade. E nesse sentido, os membros de toda a escola precisam dialogar com esses sujeitos e por meio da interação perceber os caminhos pelos quais se formaram; seus símbolos, gostos e gestos. Da mesma forma, atentar para o que podem, os alunos, ensinar sobre a sua experiência étnico-racial.

Ao trabalhar a pluralidade cultural presente em sala de aula o docente de História pode promover a desconstrução do mito da democracia racial e ao mesmo tempo ensinar como se constituíram as diferenças no decorrer do tempo e como foram historicamente usadas para a inclusão de uns e a exclusão de outros. Dessa maneira, ao se relacionar o processo ensino-aprendizagem com a vivência, valores e perspectivas dos alunos, viabilizam-se a inserção da educação para as relações étnico-raciais.

Adolescentes e jovens possuem uma história e precisam se reconhecer como

protagonistas dela. A aula de história precisa ter essa função. Apesar de possível por meio de todas as áreas de conhecimento, na História pode-se considerar um campo privilegiado para uma formação cidadã. É possível a promoção de uma consciência ética da diversidade ao se trabalhar com temas específicos de história bem como com temas mais amplos como preconceito, racismo, discriminação, gênero e sexualidade, de forma interdisciplinar.

De acordo com a LDB 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCN-EM (BRASIL, 1999), a última etapa da Educação Básica deve consistir em um espaço e um tempo de formação geral básica voltada para a cidadania e para o trabalho. Busca-se reconstruir a identidade do Ensino Médio no qual o aluno seja concebido como um construtor de conhecimentos. Na busca pelo rompimento com modelos tradicionais de escolarização e partindo da premissa de que a aprendizagem ocorre por meio de práticas interdisciplinares, os PCN-EM organizam os saberes escolares a partir de três grandes áreas de saber. São elas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Nesta última grande área encontram-se os conhecimentos de Filosofia, Sociologia, Antropologia, Política, Geografia e História.

Na busca pela qualidade do ensino - o que envolve a promoção de uma educação histórica pluriétnica e cultural - é necessário aproximar jovens e adolescentes do gosto pela escola e pelo ato de estudar. Para tanto, é importante a diversificação de possibilidades de aprendizagem e por meio de linguagens diversas. Tanto interdisciplinarmente como na aula específica de História, é possível trabalhar-se com músicas, poesias, história em quadrinhos, literatura de cordel, movimento *hip hop*, maracatus, grupos teatrais e de danças, entre outras possibilidades que podem revelar ou simplesmente exteriorizar traços ancestrais e de identidade.

A multiplicidade de linguagens contribui para que alunos e professores vivenciem práticas de corporeidade ao utilizarem todo o corpo como veículo de comunicação. O que os corpos comunicam possibilitam ao docente trabalhar com seus alunos a história de povos e culturas de diferentes referenciais civilizatórios. Inocêncio (2001) mostra a importância de tais aspectos em decorrência da discriminação e dos estereótipos que têm sido alvo o corpo negro. Torna-se assim importante o reconhecimento do que os corpos comunicam como um meio valorizador de identidade. Além disso, o aluno ao sair da “posição de conforto” que lhe dá o mobiliário escolar, mais precisamente a sua carteira na sala de aula, tem a possibilidade de experimentar novas vivências que podem ajudá-lo a superar limites e preparar-se para os

desafios impostos por uma sociedade ainda marcada por desigualdades. Ao participar de experiência escolar voltada para o tema da discriminação racial e com base em teatralização, ICS, aluno do Ensino Médio, afirmou:

Em relação a minha aprendizagem foi maravilhosa porque no meu ensino fundamental eu conheci que o negro era uma parte a mais de beleza na história do Brasil e com a peça tive a oportunidade de conhecer o que o negro passou e passa até hoje para ser livre do preconceito, racistas ... Com relação a minha pessoa busquei mim empenhar no máximo possível porque era uma oportunidade nova que eu estava tendo para demonstrar que era capaz de fazer. (ICS, 2º C, 2005)

De forma semelhante, CCC, registrou sua aprendizagem acerca da história da escravidão no Brasil e sua satisfação acerca do êxito do projeto após a superação das dificuldades de um trabalho em equipe marcada pela diversidade de ideias e ações. A aluna do 2º ano do Ensino Médio de escola pública de Sergipe declarou:

Para mim a peça foi muito legal eu aprendi varias coisas com o tema que fala da escravidão apesar de não ser o tempo da escravidão de não existi mais como nos tempos passados mais há um pouco. E o melhor foi reviver aquele tempo e passarmos, não pelo sofrimento deles daquele tempo, mais deu pra sentir um pouco na pele. E passarmos também por um trabalho de equipe e vimos como é difícil a convivência com muita gente, com pensamentos diferentes, ações diferentes e comportamentos. Teve muita briga, mais foi muito legal saiu do jeito que nós queria, foi ótimo. (CCC, 2º B, 2005)

Em termos de possibilidades, é importante salientar o trabalho a partir de projetos disciplinares ou interdisciplinares de médio ou longo prazo, que levem em consideração as peculiaridades dos alunos. Estas, sem dúvida, representativas da história e cultura africanas, indígenas, europeias, de mulheres, de jovens etc. Dessa forma, no espaço coletivo da escola, o docente comprometido com uma educação histórica plural abre caminhos para uma formação ética e estética geral e de formação para o trabalho, posto que possibilita aos seus alunos, o estabelecimento de relações mais próximas do cotidiano, ao pôr todos em contato para exposição e discussão de opiniões bem como negociação de ações em meio à construção

e implementação de projetos coletivos de aprendizagens. Em outros termos, os estudantes do Ensino Médio precisam ser considerados participantes ativos do seu próprio processo de formação e, portanto, protagonistas da sua própria história. Do contrário, a busca destes pela EJA será cada vez maior, não no sentido de buscar nesta modalidade de ensino respostas mais agradáveis ao seu processo de formação, mas um meio mais fácil e rápido de concluir a difícil etapa de escolarização básica. Tal postura decorre de uma ideia preconcebida e equivocada de que a EJA é mais condescendente para aqueles que não conseguem ver sentido na escola.

De acordo com a LDB n. 9394/96, Art. 4º, inciso VII, é dever do Estado ofertar educação escolar regular para jovens e adultos com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se, inclusive, as condições de acesso e permanência na escola aos que forem trabalhadores<sup>48</sup>.

O professor ao atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) precisa estar ciente de que as práticas pedagógicas poderão estender-se desde a promoção do domínio da alfabetização até o nível de conhecimento equivalente ao Ensino Médio. Esse fato consiste já si em um desafio, pois se sabe que os professores que atuam nesta modalidade de ensino são, em grande parte, licenciados em diferentes áreas de conhecimento os quais, no período de formação inicial não se apropriaram de mecanismos voltados para a alfabetização, por exemplo.

Dentro desse quadro, ações promotoras de uma educação para as relações étnico-raciais podem ser vividas a partir mesmo do reconhecimento de que a questão étnico-racial está presente na EJA por meio da presença dos estudantes. Esse aspecto é importante de ser considerado uma vez que apesar de a EJA estar presente na legislação educacional e contar com experiências desenvolvidas também por organizações não-governamentais, ainda não têm sido postas em prática temáticas que ressaltem conhecimentos e valores de diferentes etnias, principalmente, indígena e de origem africana.

Muitos alunos chegam a EJA desmotivados e na iminência da desistência. Parte deles, há anos afastados da escola e, por vezes, alvos de processos de exclusão, precisam ser bem recebidos pelo corpo funcional da escola. O ato de acolhê-los e incentivá-los a permanecer na instituição de ensino torna-se em si já uma ação para uma educação das relações étnico-raciais.

Em termos mais específicos de práticas pedagógicas é imprescindível que estas

---

<sup>48</sup> A EJA no nível de Ensino Fundamental direciona-se para o público maior de quinze anos. O nível do Ensino Médio é direcionado para jovens a partir dos dezoito anos.

possuam um caráter dialógico e sócio-interacionista onde a problematização da vida cotidiana dos jovens e adultos encontrem lugar. Mas os alunos da EJA não são simples portadores de conhecimentos prévios. Tais discentes são também produtores de cultura. Dessa forma, vivências familiares, sociais, profissionais, religiosas, entre outras, são importantes de serem trabalhadas como ponto de partida para a promoção de uma aprendizagem significativa.

Por meio da valorização dos saberes dos estudantes, eles se sentem respeitados e incentivados a buscar conhecimentos e a participar de processos coletivos de aprendizagem. Garante-se à Educação de Jovens e Adultos, assim, seu caráter de inclusão social. A efetivação desse quadro e tendo em vista também a educação para as relações étnico-raciais requer práticas pedagógicas que potencializem a oralidade e considerem a avaliação da aprendizagem como processo.

A atuação docente na EJA precisa ser compreendida como um meio para garantir condições de igualdade de oportunidades a homens e mulheres do país, permitindo a estes uma vivência cidadã. As exigências para tanto não são apenas epistemológicas e pedagógicas, são igualmente éticas, uma vez que se deve buscar a desconstrução de ações e sentimentos velados de inferioridade e superioridade.

Dessa forma é que se pode afirmar que, em todos os níveis da Educação Básica, a articulação da educação para as relações étnico-raciais com o processo ensino-aprendizagem em História pode ser bem sucedida e por caminhos os mais diversos. Quatro aspectos destacam-se nesse sentido e no que concerne à docência: a apropriação de conhecimentos teóricos; a adoção de diferentes práticas didático-pedagógicas; a utilização de recursos didáticos diversos; e a vivência por meio de uma postura sensível e ética frente às necessidades dos alunos e das escolas.

Os conhecimentos teóricos referem-se tanto àqueles de cunho histórico quanto de fundamento pedagógico. O domínio de conteúdos da história é condição imprescindível para que o professor promova reflexões, esclarecimentos e problematização dos eventos humanos com a devida relação à vida prática do aluno. O domínio de conhecimentos pedagógicos por sua vez é necessário para instrumentalizar o docente dando-lhe condições de agir de forma contextualizada junto a seus alunos tendo em vista avanços no processo de aprendizagem dos discentes. Nesse sentido, a adoção de diferentes práticas didático-pedagógicas, inclusive com o uso de diferentes linguagens bem como de recursos didáticos diversos, ocorrerá sem que a explicação histórica dos eventos seja fragilizada. Por fim, mostra-se como não menos importante a necessidade do estabelecimento de uma vivência sensível, marcada por relações

de alteridade e empatia no ambiente escolar. Ao se trabalhar com um público plural, portador de características procedentes de diferentes referenciais civilizatórios, torna-se imprescindível sensibilidade para a compreensão e o tratamento das ações e do imaginário dos estudantes. Enfim, sensibilidade e ética configuram-se também como ingredientes necessários para a articulação entre a educação das relações étnico-raciais e o ensino de História na Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary G. *Ensino Médio: múltiplas vozes*. Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia – 1ª a 4ª séries*. Brasília: MEC/SEB, 1997.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: História – 5ª a 8ª séries*. Brasília: MEC/SEB, 1998a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: Temas Transversais*. Brasília: MEC/SEB, 1998b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. V. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Superior. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História*. Brasília: MEC/SESU, 2001a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, 2001b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2012 - Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2009.

BRAUDEL, Fernand. *Gramática das Civilizações*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BRUNEL, Carmen. *Jovens cada vez mais jovens da Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GADOTTI, Moacir. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FREITAS NETO, José Alves de. A transversalidade e a renovação no ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 57-74.

INOCÊNCIO, Nelson. Representação visual do corpo afro-descendente. In: PANTOJA, Selma (Org.). *Entre África e Brasil*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Marco Zero, 2001, p. 191-208.

GAUTHIER, Clermont. (et. al.). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Trad. Francisco Pereira, Ijuí: Ed. UNIJUI, 1998.

RELATO de atividades sobre a educação das relações étnico-raciais e ensino de História, desenvolvidas na Escola Estadual Antonio Garcia Filho, 2005. [Alunos: MSLS, ICS, CCC].

ROMÃO, Jeruse. *Por uma educação que promova a auto-estima da criança negra*. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

SILVÉRIO, Valter Roberto. O multiculturalismo e o reconhecimento: mito e metáfora. *Revista Brasileira de Cultura*. Petrópolis, v. 94, n.5, p.83-100, 2000.

# RESENHAS

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. 2 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002 – (Guia da Escola Cidadã, v. 7).

Helena Beatriz de Moura Belle\*

Paulo Roberto Padilha é doutor em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo na área temática de Cultura, Organização, Educação e Administração Escolar. É também licenciado em Pedagogia, bacharel em Ciências Contábeis e possui formação musical em violão erudito e popular. Coordenou o Movimento da Escola Cidadã – Instituto Paulo Freire – 1999 a 2001. Atuou na docência universitária durante 10 anos.

Padilha (2002) divide a obra em introdução, cinco capítulos e conclusão. Moacir Gadotti apresenta a obra e afirma que uma de suas qualidades é a de não dicotomizar teoria e prática, sendo esta característica uma virtude do educador. Para Gadotti o autor não somente escreve sobre os segmentos da prática pedagógica, sobretudo, apresenta a integração do planejamento e o projeto político-pedagógico, afirmando que o mesmo deve ser construído por todos os atores que envolvem o processo educativo, denominado por Padilha de “círculo de cultura”.

O autor defende a busca da autonomia escolar e da garantia a todos os cidadãos desta autonomia, contrapondo-se ao ideário e às práticas neoliberais, como ocorre na administração pública e da gestão da administração do país. Afirma que o planejamento educacional deve ser contextualizado e responder às marcas e aos valores da sociedade para qual é realizado; é necessário, pois, uma participação dialógica entre educador e educando. Isto implica a realização do trabalho escolar com independência para não ser dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, conforme as concepções de Paulo Freire: “é decidindo que se aprende a decidir”. As decisões são inerentes ao processo de crescimento e a autonomia se constituiu por um vasto processo decisório e o diálogo somente é possível se o objeto for a rotina, a vida diária. Para que não aja exclusão as decisões no campo educacional

---

\* Doutoranda em Educação, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás; professora na PUC Goiás. E-mail: helenabeatrizmb@hotmail.com.

devem acontecer com o envolvimento de todos, especialmente daqueles que executam e, não somente, com pedagogos ou supostos intelectuais, assim, teoria e prática são inseparáveis. Os pensamentos apresentados, segundo Padilha, somente foram possíveis pela compreensão das dimensões dos significados das obras de Paulo Freire, que era capaz de influenciar e iluminar o trabalho de educadores, filósofos e cientistas das mais diferentes áreas do conhecimento. A relação dialógica entre educador e educando está no cotidiano da sala de aula e nas demais relações. Isto é o mais difícil. Manter o hábito de dividir poder, com democracia, sem autoritarismo. A escola é o campo propício para se discutir política, suas carências, necessidades, potencialidades e expectativas. É o *locus* em que o professor não somente fala ao educando o que é necessário, mas, principalmente fala com o educando, se abrem aos diálogos e ajudam a melhorar a condição de vida social, mas, as respostas para as discussões não são definitivas. Nos “círculos de cultura”, educador e educando se relacionam politicamente a todo instante, estabelecendo relação de poder e podendo agir na direção de mudanças e da construção de novas realidades. Num exercício da cidadania e da democracia. Padilha acredita que na escola que Paulo Freire propõe, baseada em relação dialógica e dialética entre os atores, consiste em instrumento importante para a construção de uma nova sociedade e de ampliação da comunicação de forma coletiva e interativa.

No capítulo 1 o autor trata dos termos *Planejamento, Plano, Projeto – uma tipologia* no sentido da obra. Planejamento possui pressupostos básicos caracterizados pela inerência, globalidade, viabilidade, pertinência e participação e, assim, trata-se de instrumento de mobilização popular. Um planejamento visa os meios e os fins, entre recursos e objetivos, na busca da melhoria do funcionamento do sistema educacional. De forma esclarecedora o autor apresenta definições sobre planejamento e seus partícipes: coletivo; educacional, curricular, de ensino, escolar; participativo; e, de aulas. O termo plano significa a apresentação sistemática das decisões tomadas relativamente à ação a realizar; são guias de orientações e pressupõem acompanhamento, avaliação dos resultados esperados, alcançados ou não, pontos frágeis e fortes, roteiros dos planejamentos; basicamente são definidos os seguintes planos: curricular; de aula; de curso; de disciplina; de ensino; de unidade; escolar; geral da Secretaria Municipal de Educação; municipal; regional; e, nacional. O programa é formado de um ou mais projetos de determinados órgãos, em um período de tempo definido. Projeto consiste em modelo capaz de conduzir a ação à consecução dos seus objetivos, pressupõe a antecipação sobre as possibilidades e está relacionado ao futuro; apresentaram-se os seguintes formatos e conceitos de projetos: de ação; de finalidades ou educativos; educativo; e, político

pedagógico.

O capítulo 2, intitulado *Concepções de planejamento*, apresenta as diversas teorias da administração, suas origens e características, Teoria da Escola Clássica, das Relações Humanas, da Administração por Objetivos e da Neoclássica, seus propositores e seguidores. Para aprofundar reflexões sobre planejamento educacional Padilha (2002) recorre a Benno Sander que estuda a trajetória do pensamento administrativo na educação latino-americana e apresenta criticamente as teorias organizacionais e administrativas adotadas historicamente na educação à luz de suas tradições filosóficas e sociológicas contrárias, a partir da análise dos enfoques tecnocrático, comportamental, desenvolvimentista e sociológico. A educação adotou modelo de administração e gestão empresarial, que privilegia a tecnocracia como sistema organizacional, defende o funcionamento eficiente e racional de todas as organizações e tem como característica a dicotomia entre política e administração. No Brasil os defensores do enfoque tecnocrata, denominados reformistas, foram Anísio Teixeira, Querino Ribeiro, Carneiro Leão e Lourenço Filho, que influenciaram fortemente as políticas públicas e a gestão do ensino, na defesa da identidade cultural e a promoção dos valores característicos da sociedade latino-americana. No enfoque comportamental, que busca resgatar a dimensão humana da administração influenciou a gestão escolar, mas, trata a gestão da educação como ato pedagógico e não meramente como uma prática comercial, na perspectiva fenomenológica, que busca objetivos para todo o sistema educacional e procura alcançá-lo de forma eficaz. No enfoque desenvolvimentista a administração deve adequar-se aos objetivos planejados pelos governos para atingir questões econômico-sociais. O enfoque sociológico, que teve como protagonista mais influente Paulo Freire, defende, na educação, a concepção de uma administração fundamentada em valores culturais e políticos devidamente contextualizados, de caráter interdisciplinar, propõe a prática educacional, em todos os níveis, seja mais bem explicitada, evidenciando as relações de dominação social e a diferença entre classes sociais. Importante destacar a distinção de duas tradições contrárias em termos filosóficos e sociológicos e suas subdivisões, quais sejam, a funcionalista, associado por Sander a três eixos, Administrações Burocrática, Idiosincrática e Integradora. A outra tradição é a Interacionista subdivida em Estruturalista, Interpretativa e Dialógica. Apresentam-se quadro com as características do planejamento educacional por categorias e tipos, além, de fundamentos do planejamento educacional, associação entre concepções tradição funcionalista e enfoques, associação entre tradição interacionista e enfoques.

O capítulo 3, intitulado *Planejamento Educacional na perspectiva da Escola Cidadã*,

o autor apresenta o modelo pelas concepções de Paulo Freire, que definiu a “Escola Cidadã como aquela que se assume como um centro de direitos, como um centro de deveres”, que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela, de companheirismos. Baseado no exercício da democracia a cidadania é entendida como o exercício pleno, por parte da sociedade, de seus direitos e deveres, atua como titular de um poder público e a escola é o *locus* central do processo educativo. Para tanto é preciso compreender as relações institucionais, interpessoais e profissionais nela presentes, avaliando e ampliando a participação de diferentes instâncias social de contradições propícias ao debate construtivo e, sobretudo, enquanto entidade que tem por principal missão propiciar a aprendizagem à crianças, jovens e adultos. Assim, sua gestão se associa a Gestão Democrática. Planejar significa dar respostas ao problema, definindo meios e fins, a partir de alguns parâmetros da gestão democrática do ensino público, os de capacitar todos os segmentos, consultar a comunidade escolar, institucionalizar a gestão democrática, a lisura nos processos de definição da gestão, a agilização das informações e a transparência nas negociações. A cidadania e a autonomia não podem estar separadas, esta última deve ser entendida no sentido de se aproveitar a liberdade, a inteligência criadora e a iniciativa do indivíduo no gerenciamento de sua vida individual, familiar e associativa. Padilha chamou de escola projetada, aquela com base na autonomia, que em a finalidade de formar seus educandos para a vida, para o trabalho, para a construção de relações humanas e sociais civilizadas, justas e éticas, para o exercício e a prática da cidadania crítica e ativa e para resistir a toda forma de exclusão. Na Escola cidadã tal autonomia pressupõe alteridade, participação, liberdade de expressão, trabalho coletivo na sala de aula, na sala de professores, na escola e fora dela, pressupõe planejamento dialógico, requer planejamento coletivo, socializada em uma visão ascendente e sem hierarquias burocráticas.

O capítulo 4, *Planejamento Dialógico e Projeto Político-Pedagógico da Escola*, afirma a necessidade do exercício da capacidade de tomar decisões coletivamente e com autonomia para a elaboração do projeto político pedagógico e com a participação de todos os segmentos em todas as fases do processo e com observância das regras direcionadoras. O autor é pontual sobre a participação de pais e alunos, das associações de bairros, entidades de classes e ONGs, do diretor e demais dirigentes da unidade escolar e professores. Padilha trata ainda dos princípios, objetivos e características do projeto político pedagógico da escola, o que o planejamento deve levar em conta, quais sejam, os princípios norteadores do planejamento dialógico, preocupação da escola com o projeto político-pedagógico que deve

partir da avaliação objetiva das necessidades e expectativas de todo os segmentos escolares e ser considerado inconcluso, sempre proporcionar a melhoria da organização administrativa, pedagógica e financeira a partir do início do processo com a definição de prioridades de curto, médio e longo prazo. Também, reflexão sobre a prática pedagógica dos professores e as teorias que as embasam como prática contínua e, a garantia da avaliação periódica da ação planejada para redimensionamento das propostas. Como sugestão apresentou-se, passos teóricos metodológicos para a preparação do projeto político-pedagógico da escola, como tarefa do planejamento dialógico e modelo de fichas e relatórios, para se conhecer as dimensões da realidade da escola, de suas possibilidades e de seus sonhos. Também, a preparação da proposta de ação, com a definição do papel do projeto político-pedagógico, com a interpretação e a avaliação das fichas e dos relatórios que contemplam os indicadores escolhidos para a análise. Apresentou-se um modelo de projeto, contendo partes, pela análise dos indicadores, todavia, não tratado como documento fim, sobretudo que seja em constante mutação.

No capítulo 5, *A Dimensão Pedagógica do Projeto Político-Pedagógico*, Padilha trata do currículo e da avaliação do processo de ensino e aprendizagem, afirmando que é fundamental quando se pensa no projeto da escola que pretende influenciar as políticas educacionais, a partir da visão do planejamento socializado e ascendente. Com um olhar de pedagogo entende a pedagogia enquanto ciência prática da e para a práxis educacional, que se aperfeiçoa e se transforma. O docente tem papel especial entre a informação a oferecer e a aprendizagem por parte dos estudantes, mas, as experiências e variantes devem motivar os pedagogos, que recorrem às demais ciências para conseguir compreender e atuar. A pedagogia é entendida como transversal e transdisciplinar porque ao mesmo tempo em que perpassa as demais ciências é por elas repassada e a ela recorre ao investigar a práxis educativa. O autor chama de transversalidade cidadã a organização do currículo em que as disciplinas mantêm peculiaridades, mas trabalham sempre na dimensão da integração, da interatividade, pois, “transversam” recíproca e permanentemente entre si e superam a visão clássica de que cada disciplina será capaz de dar conta da realidade pesquisada. Na Pedagogia, enfatiza o autor, a concepção de currículo deve ser de relações pedagógicas complexas e emancipadoras, que ele chama de cidadã porque favorável à formação plena do cidadão ativo, e, assim, possibilita experimentar, vivenciar e plantar no espaço escolar, a começar pela sala de aula, uma nova interatividade entre as pessoas, entre estas e o conhecimento, entre o mundo interior da escola e de um de nós e o mundo exterior e entre a

dimensão local e global. Trata-se de processo de participação, tema muito discutido no contexto da educação contemporânea, portanto, as decisões e ações não podem ser restritas a um grupo com poderes e conhecimentos específicos, deve ser construído num processo dialógico que significa duas lógicas diferentes ligadas em uma unidade, de forma complexa em que a dualidade se perca da unidade. Assim, o PPP da escola deve ser alicerçado na relação pedagógica que se estabelece desde a sala de aula, fundamentada na dialogicidade sensível, crítica, conflitiva, reflexiva, criativa, permanentemente política e transdisciplinar. Trata-se de um processo que exige conhecimento, motivação, referencial teórico, comunicação eficiente, exequibilidade e práticas de avaliação. Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), alicerçados na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB) de 1996, alguns princípios são norteadores da educação escolar no Brasil, quais sejam, da dignidade da pessoa humana, da igualdade de direitos, da participação e da co-responsabilidade. Em tom de angústia o autor critica a composição dos currículos tradicionais, especialmente, sobre a não inclusão de disciplinas das ciências sociais, filosóficas e geográficas. Sobre o processo de avaliação pedagógica da escola o autor afirma, tem servido para garantir a exclusão do aluno da escola e para manter a exclusão social. O autor busca fundamentos em Romão (1998) para apresentar três concepções de avaliação, a classificatória, a diagnóstica e a dialógica ou cidadã, e, ainda, três funções, prognóstica, diagnóstica e classificatória. Apresenta caso real sobre a experiência em Ciclos nos Municípios de São Paulo e Uberaba, para discorrer sobre o currículo e sua materialização exitosa e que serviu como modelo para outros municípios, implantada a partir das concepções do Regime de Ciclos e de Avaliação Dialógica Continuada na perspectiva da Escola Cidadã, que rompe aos modelos tradicionais para adotar bases filosóficas e históricas, que leva em conta todos os atores do processo de ensino, das práticas de sala de aula às experiências do aluno, fora da escola, de forma integradora e participativa, em processo de formação de hábitos e culturas, para compreender e exercer a cidadania, sempre em construção, supõe continuidade e ruptura, abandono e resgate, reelaboração constante do velho e do novo.

De forma conclusiva, o autor instiga-nos a algumas reflexões sobre a atuação enquanto docentes, a nossa postura metodológica e técnicas adotadas, da responsabilidade de discussão sobre o projeto político-pedagógico, dos planos de ensino, dos planos de aulas, enfim, da responsabilidade de cada um no “Círculo de Cultura”. O autor convida aos atores a participar das utopias e a ampliar o estudo das questões em busca de respostas. Sugere que

seja feita a reflexão antes de se realizar a próxima aula, não “dar aulas”, simplesmente.

O texto é bastante rico por apresentar e discutir concepções teóricas e metodologias que visem a melhoria no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, em especial, quanto a necessidade de mudanças no sistema tradicional para um sistema que permita o diálogo entre todos os atores do processo, tais como, a direção da escola, os professores, os pais, os alunos, os representantes da comunidade. Trata-se de leitura importante e esclarecedora, pois, contribui para o conhecimento sobre as teorias gerais e específicas da administração, aplicáveis à gestão das escolas, seus pontos frágeis e adaptações necessárias. A fonte adotada é rica e nos orienta a uma pesquisa mais avançada sobre os temas políticas e gestão educacionais. Uma das principais contribuições da obra está relacionada a possibilidade de compreender terminologias e concepções burocráticas e democráticas no contexto da escola. Embora o texto não tenha abordagem sobre as resistências pelas experimentadas em relação a participação de pais e representantes da comunidade na gestão da escola, os conteúdos apresentados contribuem significativamente para o aprofundamento de assuntos de interesse, tais como o processo de gestão escolar, a escolha da direção, a elaboração dos currículos, do planejamento, dos programas, projetos, planos e suas aplicações e processo de avaliação contínua sugerida, e não circunstancial. Muito favoreceu os exemplos práticos, a aplicabilidade dos temas bordados em diversas unidades escolares e em vários municípios brasileiros, tendo como base de exemplos o regime de Ciclos. Neste sentido, a obra é recomendada e imprescindível aos estudantes de graduação, de pós-graduação, professores e gestores, estudantes e comunidade em geral, aqueles que pretendam adotar processos de mudanças e atingir uma educação cidadã. O texto responde as questões propostas, esclarecendo, de forma bastante transparente, com adoção de conteúdos mais complexos aos mais elementares, sobre os significados de um planejamento dialógico para a construção coletiva do cotidiano da escola, de forma participativa e autônoma na elaboração e aplicação do projeto político-pedagógico da escola, como um processo e eixo norteador, sempre em formação, inacabado, pois a realidade sócio-cultural é mutável, predominam diversidade e ritmos bastante diferenciados, em que cada escola é um sujeito coletivo, que reconstrói/interpreta as questões colocadas a partir de suas experiências/trajetória, como nos estudos de Paulo Freire, em uma “construção amorosa da cidadania”.

CAMPOS, N. *Intelectuais paranaenses e as concepções de universidade (1892-1950)*. Curitiba/PR: Editora da UFPR, 2008, 258p.

Diogo da Silva Roiz\*

Apesar do rápido e intenso desenvolvimento das universidades brasileiras, a partir das décadas iniciais do século passado, não contamos ainda com uma história sistemática de sua introdução, fixação e desenvolvimento, de modo a circunstanciar projetos, locais, indivíduos, áreas e momentos decisivos para sua implantação no país.

A obra de Névio de Campos se insere no interior de um movimento que, nas últimas duas ou três décadas, tem se esforçado para resolver tal lacuna. Seu objetivo foi contar e detalhar os vários projetos e concepções que nortearam a implantação de universidades no país, tendo em vista a maneira como o debate foi apreendido e serviu de base para a sua fixação no estado do Paraná, com a institucionalização da Universidade Federal do Paraná, nos anos de 1950. Para abordar a questão, detém-se no projeto de Rocha Pombo de 1892 (no qual detalharia o papel das universidades no processo de renovação cultural do Paraná); no projeto de 1912 (em que se deu a implantação da universidade, centrando-se nas áreas técnicas e aplicadas); na proposta e implantação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de 1938, sob os auspícios do modelo católico na capital paranaense; e nas ações de 1946 a 1950, que confluíram na efetivação de uma ‘universidade orgânica’, por meio do processo de constituição da Universidade do Paraná em 1946, até sua federalização em 1950. Com isso, vinculou à ação do intelectual no processo de articulação dos projetos que deram base a criação e a consolidação da universidade na capital do estado, de acordo com a definição de Gramsci, como formador de concepções sobre o mundo e agente da mudança social, e por “mostrar-se mais competente para a [...] análise à medida que privilegiamos as funções dos intelectuais, suas iniciativas no campo político, na direção dos projetos educacionais e menos a sua formação e a sua obra literária, filosófica ou científica” (p. 13).

Com essa perspectiva, o autor sugere que a proposta de Rocha Pombo expressava alguns elementos da concepção humboldtiana, na qual a Universidade de Berlim (de 1810)

---

\* Doutorando em História pela UFPR, bolsista CNPq. Mestre em História pelo programa de pósgraduação da UNESP, Campus de Franca. Professor da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Campus de Amambai. E-mail: diogosr@yahoo.com.br.

constituiria a expressão mais acabada do modelo alemão; o projeto de 1912 se aproximaria e se inspiraria na experiência napoleônica, que teve na Universidade Imperial (1806), a base para o modelo francês; a proposta de criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) em 1938, de cunho católico, basear-se-ia na Universidade de Louvain (de 1834), que representava a referência para a organização do ensino superior católico, em várias partes do mundo; e as discussões de 1946 até 1950 “postulavam a disputa entre os projetos defendidos pelo grupo de 1912 e pelo grupo de 1938” (p. 240). Para ele:

A experiência alemã estava alicerçada nas idéias de pesquisa e ensino, ou seja, era constituída por uma comunidade de professores, cujo objetivo era a busca da verdade, garantido pela unidade da pesquisa e do ensino e fundamentado nos princípios da liberdade de aprender e da liberdade de ensinar. O projeto napoleônico visava estabelecer um sistema universitário que estivesse sob o controle do Estado. Sob esse aspecto, objetivava difundir uma doutrina comum e assegurar um ensino profissional para a formação de professores, de médicos, juristas e preparar os indivíduos para servir ao projeto de nação. Nesse sentido, existia uma diferença fundamental entre esses dois projetos, pois para os prussianos o Estado não deveria interferir na organização pedagógica e ideológica da universidade; já para os franceses, o Estado centralizava em si as diretrizes do ensino superior. A experiência católica entendia que a educação era uma tarefa da família e da Igreja, isto é, o Estado não tinha o direito de educar, salvo se resguardasse os princípios da doutrina católica. Por conseguinte, o Estado não foi dispensado pelos católicos, ao contrário, era entendido como um possível e importante aliado para a consolidação dos seus projetos (p. 239).

Ao se debruçar sobre essa questão, e demonstrar como esses diferentes projetos se mesclariam nas iniciativas de implantação da universidade no estado do Paraná, o autor terá a preocupação de encadear tanto a apropriação dos debates nacionais e internacionais, nas discussões efetuadas em nível local e regional, como, na mesma medida, identificar os diferentes projetos e empreendimentos desenvolvidos, e de que maneira se apropriariam da experiência e dos modelos desenvolvidos em outros países. Nesse sentido, embora centralize sua análise sobre a experiência de implantação do ensino superior no estado do Paraná, identificando os vários projetos que se desenvolveram durante o período de 1892 a 1950, o faz reconstruindo a própria história dos debates sobre a criação das universidades no país, e, nesse ínterim, articulando a(s) proposta(s) paranaense, assim como sua fixação no estado, de modo a perscrutar as relações e articulações entre questões e discussões locais, regionais,

nacionais e internacionais. Sobre isso, demonstra que os projetos de universidade expressos pelas concepções humboldtiana (na Alemanha), napoleônicas (na França) e católicas (na Bélgica), foram, nesse momento, fundamentais não só no Paraná, mas em várias partes do país.

Com propriedade, ampara-se sobre os mais diversos documentos para procurar reconstituir o processo, em que se deu a criação e as alterações dos modelos que vieram a consolidar a universidade na capital do estado do Paraná, desde livros e artigos, a anuários e jornais, diários e cartas, atas e discursos, perfazendo um *corpus* documental altamente diversificado, mas muito bem articulado ao redor dessa problemática comum em todos eles. Assim, o fez ao proceder à análise da trajetória de Rocha Pombo e averiguar os caminhos que o levaram a elaborar um projeto de implantação de universidade no estado em 1892, depois pelo grupo de 1912, ao de 1938, e as discussões de 1946 a 1950. Para ele:

No projeto universitário de Rocha Pombo não houve indicação da criação da Faculdade de Filosofia. No entanto, esse intelectual acreditava que a Filosofia constituía o projeto da humanidade de busca da verdade, ou melhor, a Filosofia se caracterizava pela procura da verdade, pois ele não associava a Filosofia ao encontro da verdade; para ele, o filósofo não tem a verdade, mas está a procura, porém essa busca é permanente. Por outro lado, a Ciência é a consubstanciação das verdades apuradas pela Filosofia. Não obstante, as verdades científicas não são perenes. Por isso, Rocha Pombo dizia que Petrucello acreditava na Filosofia e não na Ciência Humana. Se considerarmos essa reflexão, é possível sustentar que a Filosofia ocupava no seu projeto cultural a centralidade da formação humana. O pensamento prussiano estabelecia a importância da filosofia na formação universitária. Esse intelectual paranaense, por sua vez, não estava propondo a Faculdade de Teologia. Mesmo assim, o seu projeto expressava o ideário universalista à medida que contemplava as Letras, as Ciências, a Formação Técnico-Profissional e a formação de professores no programa universitário (p. 69).

No caso do grupo de 1912, onde se encontravam figuras como Vitor do Amaral e Nilo Cairo, e que fundou a universidade, com base nas áreas técnicas, este “expressava essa assertiva à medida que postulava o papel fundamental do Estado-Nação no processo de constituição da nacionalidade brasileira”, mas esse “modelo de estado deveria ser dirigido pelo homem da ciência” (p. 130). No caso da criação da FFCL em 1938, a “formação do professor secundário [...] representou para o grupo católico um meio significativo para promover uma educação alicerçada nos princípios de sua filosofia, pois grande parte do quadro docente tinha

vinculação com o pensamento católico” (p. 194). Em outra extremidade, para ele:

As ações dos intelectuais envolvidos no processo de federalização da UP [Universidade do Paraná] sustentavam a tese de que o ensino superior, ou melhor, a constituição de uma universidade moderna, portanto, capaz de efetivar os projetos nacionais, deveria estar sob o controle do Estado. Assim sendo, esses intelectuais estavam integrados à tendência que a partir de 1930 passou a direcionar sua atuação para o âmbito do Estado, pretendendo identificá-lo como a representação superior da ideia de nação. A sociedade civil foi entendida como esfera conflituosa e fragmentada; já o Estado corporificava a ideia de ordem, organização, unidade, sendo o cérebro capaz de coordenar e fazer funcionar harmonicamente todo o organismo social. Nesse aspecto, a constituição da nação era atribuição do Estado, esfera ocupada pelas elites intelectuais e políticas que se definiam portadoras das verdadeiras expressões de uma política superior, e à universidade cabia estabelecer a formação dessa elite intelectual (p. 237).

Nesse aspecto, os grupos de 1912 e de 1938, e as suas disputas de poder no período de 1946 a 1950, que acabaram por federalizar a universidade, tinham no Estado um dos pólos organizadores do processo, embora sua maior ou menor centralidade fosse aumentando gradativamente após 1930, com as reformas da educação em todos os níveis e graus. Se seu amparo teórico e metodológico em Gramsci, quanto ao conceito de intelectual, pode ser caracterizado como operacional em todos os pontos de sua pesquisa, há espaço para se questionar que o modelo de intelectual aqui proposto, centrou-se no tradicional, e não no orgânico, vindo diretamente e do interior dos movimentos de massa. Tal fato deve-se notar, não está distanciando-se ou em desacordo com as propostas do autor, tendo em vista que se alocasse esses dois modelos, poderia ter demonstrado com maior propriedade a tensão sobre os próprios modelos de Estado, Nação, Universidade e até de intelectual em disputa no período, para forjar as identidades coletivas e estabelecer a manutenção das classes dirigentes no país. Mas, evidentemente, essa pequena fragilidade não diminui os méritos desse excelente estudo sobre os projetos de universidade, que centrado sobre o Paraná, soube muito bem cotejar os espaços e momentos dos debates nos níveis local, regional, nacional e internacional.

<http://www.periodicos.ufrn.br/ojs/index.php/saberes/index>